اللغة عند الطفل

من الميلاد إلى السادسة

تأليف

صالح الشماع

تقديم

د. يوسف مراد

أستاذ علم النفس بجامعة القاهرة

الكتاب: اللغة عند الطفل

الكاتب: صالح الشماع

تقديم: د. يوسف مراد

الطبعة: ٢٠٢٠

الناشر: وكالة الصحافة العربية (ناشرون)

٥ ش عبد المنعم سالم – الوحدة العربية – مدكور- الهرم – الجيزة

جمهورية مصر العربية

هاتف : ٣٥٨٢٥٢٩٣ ـ ٣٥٨٦٧٥٧٦ ـ ٣٥٨٦٧٥٧٥

فاكس : ٣٥٨٧٨٣٧٣

E-mail: news@apatop.comhttp://www.apatop.com

دار الكتب المصرية

فهرسة إثناء النشر

الشماع ، صالح

اللغة عند الطفل / صالح الشماع، تقديم: د. يوسف مراد

– الجيزة – وكالة الصحافة العربية.

٢٣٠ ص، ١٨ سم.

الترقيم الدولى: ٤ – ٢٥ – ٦٧٧٤– ٩٧٧– ٩٧٨

أ – العنوان رقم الإيداع : ٢٣٩٠١ / ٢٠١٩

اللغة عند الطفل

وكالة الصحافة العربية
«ناشرون»

الإهداء

إلى « م »

مع أخلص آيات مودتي

المؤلف

مقدمة

يتعقد المنهج العلمي وتتشعب طرقه بتعقد الموضوع الذي يتناوله البحث. فإذا كان الموضوع جامداً ثابتاً فدراسته التجريبية تكون أيسر مما لو كان قابلاً للنمو والتطور. وكلما تعددت العوامل المعينة لظاهرة ما وتضافرت في شبكة معقدة من العلاقات ازداد البحث العلمي صعوبة واقتضى الاستعانة بطرق بحث خاصة تتلاءم مع ما تتميز به الظاهرة من تطور أوجهها وتشابك العلاقات التي تعينها.

ووظائف الكائن الحي وتطور مظاهره السلوكية تتطلب اصطناع منهج علمي خاص يسمح بتتبع نشأة السلوك والكشف عن صوره المختلفة المتلاحقة في الزمن، المتجهة في حركة تكاملها نحو تحقيق الوظائف في أكمل صورة لها. تتبع من جهة، وتطلع من جهة أخرى؛ تتبع مراحل النمو منذ بزوغ المرحلة الأولى ورصد آثار الماضي خلال الأبنية الجديدة التي بظهورها تميز بني المراحل المتتابعة على الرغم من منت داخلها؛ ثم من ثنايا هذه الحركة التطورية التي تدفع بالكائن الحي نحو النمو والارتقاء، الكشف عن خطة النمو والارتقاء بالتطلع إلى. الأشكال السلوكية التي ستحققها إمكانيات الكائن الحي الفطرية بتفاعلها مع التأثيرات البيئية والبواعث الاجتماعية. وليس المنهج التكاملي، وهو المنهج السائد الآن في

الدراسات السيكولوجية والاجتماعية، سوى التأليف الحي بين النظرة التتبعية والنظرة التطلعية بشرط ارتباطهما بمقتصيات كل موقف من المواقف السلوكية التي يتكون منها تاريخ كل فرد.

ويكفى أن نلقى نظرية سريعة إلى اللغة لندرك على الفور أن دراستها لا يمكن أن تقوم إلا على المنهج التكاملي إذ لابد من تضافر عدد كبير من العوامل الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية لكي تنشأ اللغة وتتطور حتى تصبح أداة ممتازة للتعبير والاتصال بالآخرين. فجذور اللغة الصوتية متغلغلة في الأبنية الجسمية، لا في الجهاز التنفسي والصوتي فحسب بل في الجسم كله من حيث هو منبع الدوافع البيولوجية الأولية المعينة للاستجابات السلوكية الحركية، وليست اللغة في بادئ الأمر سوى سلوك حركي من نوع خاص. غير أن الميكانيزمات الفسيولوجية وما وراءها من دوافع بيولوجية لا تكفى لتفسر اللغة البشرية، فلابد من وجود الدافع النفسي إلى الفهم والمعرفة لكي تقفز اللغة من مستواها الحيواني إلى مستواها الإنساني.

ولكن ما الذي سيضمن لهذه القفزة التواصل والاستمرار؟ فالبذور الفسيولوجية والنفسية في حاجة إلى تربة خصبة لكي تنمو وتزدهر، أي أنها في حاجة إلى رعاية المجتمع بنظمه وتقاليده وكامل تراثه.

وقد أدرك مؤلف هذا البحث، الأستاذ هادي صالح الشماع، ضرورة تطبيق المنهج التكاملي في دراسة نشأة اللغة وتطورها في الطفولة. فبعد أن

تحدث عن مناهج دراسة اللغة تنول الأسس البيولوجية للكلام واللغة عند الحيوان، أي أنه نظر إلى اللغة من حيث هي مظهر من مظاهر السلوك العام وأن دراسة المعالم الأولى للغة الانفعالية تعين في فهم اللغة التصورية التي ترتقي تدريجا نحو مستوى التجريد والتعميم. وفي هذه المرحلة التي تتحول عندها اللغة من مستواها الانفعالي البحث إلى مستواها التصوري نلمس ما بين العوامل الفسيولوجية والنفسية من تضافر وثيق.

وبعد أن تحدث المؤلف طويلاً عن المادة الأولية للغة من صراخ وأصوات ومناغاة انتقل إلى وسائل اكتساب اللغة مبرزا أثر العوامل الاجتماعية في تطورها وارتقائها.

ويسرني أن أقدم هذا البحث إلى قراء العربية لما يمتاز به من غزارة المادة وعمق في التفكير للربط بين نوحي الموضوع المتعددة وللتوثيق بين آراء البحاث في هذه الدراسة المعقدة. ويعد هذا البحث أول بحث علمي من نوعه باللغة العربية وهو جدير بأن يحتل مكانة ممتازة بين المراجع العربية الخاصة بالعلوم السيكولوجية. وليست فائدة هذا الكتاب مقصورة على طلاب العلم بل تشمل الآباء والمربين وكل من يعنى بتنشئة الطفل وتعليمه.

د.يوسف مراد
أستاذ علم النفس بجامعة القاهرة
القاهرة في ٢٨ مارس ١٩٥٥

تمهيد

دراسة ظاهرة اللغة في الطفولة – خلال السن قبل المدرسية– لا جدال في صعوبتها وتشتت مواضيعها وتنوع مناهجها كما لا جدال في أهميتها العلمية والعملية.

وإن نداء عشرات الملايين من الأطفال في هذا الشرق الذي يريد أن ينهض دعانا إلى الالتفات إلى مثل هذا الموضوع الشائك الذي لم نكد نتعمقه حتى استغرقنا فيه وهمنا في أدويته وكدنا ألا نطمئن إلى شاطئ لولا تدارك المشرف على هذه الرسالة وما وجهه من جهود صادقة يعرفها عنه تلاميذه جميعاً، وهكذا انتهينا إلى هذا العمل الذي نقدمه الآن:

يملؤنا الفخر من جانب ونحس من جانب آخر بأن نداء العلم يلزمنا زيادة في التعمق والبحث، ولنا أمل أن هذه الباكورة سوف يتبعها ما هو أحسن.

وقبل التقدم إلى توجيه النظر إلى أمور تفصيلية، لا بأس من الإشارة إلى موضوع قد يكون هو الجوهر أحيانًا في الأعمال الجامعية وهو: ما هي النظرية العامة التي تنعقد حولها الفصول الاثنا عشر في هذه الرسالة؟ جوابنا بكل بساطة أننا لا نتقدم بأية نظرية جديدة وأننا منذ أقدمنا على

اختيار هذه الرسالة كان رائدنا بضعة توجيهات وخطوط عامة سلمنا بها دون نقاش وأخذنا أنفسنا بتطبيقها وفي مثل هذا التطبيق يكون التقدير النهائي لعملنا.

وإن أهم هذه الخطوط والتوجيهات لهي فكرة: « التكامل » التي نشأنا عليها منذ درسنا الفلسفة وعلم النفس قبل أكثر من عشر سنوات في (كلية الآداب –قسم الفلسفة) وهي الفكرة التي زاد من إيضاحها في فكرنا الفيلسوف جون ديوى وكان ذلك خلال تدريسنا للفلسفة وعلم النفس في معاهد المعلمين في بضع سنوات.

فكرة التكامل هذه سواء في شكلها المنهجي كما تلقيناه في جامعة القاهرة أو في شكلها الفلسفي كما أوضحه مفكر كديوى في الشكلين جميعاً تؤكد أن الإنسان ليس ظاهرة بسيطة وإنما هو أعقد الظواهر الموجودة في الكون ولذا كانت العوامل التي تدخل ف بنائه متعددة متنوعة. آمنا بهذه الفكرة وسرنا على ضوئها في دراسة ظواهر اللغة في الطفولة الأولى وبذلنا كل ما نقدر عليه من جهود لتهيئة مواد البحث ولقد لقينا المعونة الصادقة من بعض المختصين في فرنسا بفضل إرشاد الأستاذ المشرف على هذه الرسالة كما أننا لا ننسى فضل مكتبات لندن وعلى الخصوص مكتبة المتحف البريطاني.

وإن قراءة الرسالة سوف تظهر مدى إيماننا بالمنهج التكاملي الذي يسر لنا ألا نتقيد بمدرسة دون أخرى. وأن ظاهرة معقدة كاللغة لا يحلها إلا

الاستفادة من شتى المذاهب والاتجاهات وفي هذه يؤيدنا عالم كفالنتين الذي أشرنا إلى رأيه في هذا الصدد (الفصل الأول ص١٦).

هذا وقد التفتنا ما أمكننا ذلك إلى رأي ثلاث مدارس على الخصوص من مدارس علم النفس وهي: مدرسة التحليل النفسي والسلوكية والجشطلتية. وناقشنا آراء هذه المدارس تفصيلاً في بضعة فصول من هذه الرسالة مع العمل أننا لم ننس فضل علماء آخرين قد لا يكونون بعيدين عن هذه المدرسة أو تلك من هذه المدارس الثلاث إلا أنهم كانوا مخلصين بالدرجة الأولى إلى الطفولة المبكرة وأهم من نعتز برأيه في هذا الخصوص الأسماء التالية: جزل، جيوم، اشترن جر بجوار، لويس، وهي أسماء تمثل خمس أمم وقد سار كل منهم على مناهج تتباين كثيرًا أو قليلاً عن مناهج الآخرين ومع هذا فإن كلامهم جاء ببعض الحقائق التي لها قيمتها وقد اشرنا إليها وناقشناها وقد كنا محظوظين بدرجة خاصة بالعثور على معظم أو جميع ما كتبه أول هذه الأسماء نعنى جزل.

ويلاحظ أن موضوع رسالتنا من المواضيع التي تنافس فيها الرجال والنساء وقد التجأنا إلى عدد من فضليات الباحثات منهن:

أليس ديكدر، دوروثيا مكارثي، سارة استنشفيلد، اليزابث هرلوك، ماري شرلي، شارلوت بوهلر، ماري كولينز وغيرهن.

وإن تقسيمنا الرسالة إلى الأبواب والفصول التي ذكرت في الفهرست أعلاه هو تقسيم نقترحه لجمع شتات الموضوع لا سيما وأن موضوع هذه

الرسالة موسوعي متعدد الأطراف فيه ألف مدخل ومدخل، وإن كنا لا ندري في تقسيمنا هذا هل حققنا الواقعة المروية عن الخيام وهي: « في المسائل الكبرى نخرج دائماً من نفس الباب الذي ندخل منه » أم لم نحققها إلا أننا على أية حال وجدنا أن من الواجب إدخال الفصول الثلاثة في الباب الأول الذي يبحث أمورا عامة: أهمية الطفولة ومناهج دراسة اللغة وغير ذلك مما ذكرناه في موضعه. والبابان الثاني والثالث يدخلان في صميم موضوعنا عن اللغة في الطفولة الأولى والباب الرابع وسميناه ملحقا ويشمل فصلين لهما صلة كبيرة بكل ما جاء في الرسالة وهما فصل عن العوامل الاجتماعية وآخر عن العوامل المرضية التي تؤدى إلى خلل في الكلام وعلى الخصوص: التهتهة. ومع أننا أشرنا كثيرًا في ثنايا الأبواب الثلاثة الأولى إلى هذين النوعين من العوامل –الاجتماعية والمرضية– لكننا رأينا أن ننهي الرسالة بكتابة فصلين ذوي أهمية كبيرة، ونحن نشعر أن الباب الرابع لم يكن الغرض منه أن يستوفى موضوعه نفسه بل كان الغرض هو إلقاء الضوء على الأبواب التي سبقته.

وقد أشرنا إلى المصادر في ثنايا الرسالة بذكر اسم المؤلف وأتبعنا ذلك بذكر أسم الكتاب أحيانًا أو بسنة طبع الكتاب أحيانًا لغرض التسهيل وبد ذلك ذكرنا الصفحة وثبت المصادر في آخر الكتاب ليقدم كل التفاصيل المطلوبة. وقد أبحنا لأنفسنا كتابة عدد قليل من المصادر العربية بالخط الأفرنجي حفظا للصورة العامة.

وقد ذكرنا المقابل الأفرنجي لبعض المصطلحات المستعملة في الكتاب في بعض الفصول لا كلها، ووضعنا ثبتا محدود العدد في آخر الكتاب لأهم المصطلحات التي قد تحدث بعض الالتباس، لا سيما أن موضوع اللغة في الطفولة الأولى بحث لم يسبق لأحد قبلنا في اللغة العربية أن درسه أو قدم رسالة عنه.

وهذا الكتاب الذي نقدمه اليوم إلى القراء وضمن مجموعة مؤلفات علم النفس التكاملي هو في أصله –كما ذكرنا– أعلاه– رسالة ماجستير قدمت إلى كلية الآداب– جامعة القاهرة (قسم الفلسفة)، ولم يسمح لنا الوقت بعمل أي توسع أو شرح أو تفصيل وإننا إذ نعتذر إلى القراء عن ذلك لاسيما وأن تبسيط العلم يعتبر من أكبر الحسنات في بعض الأحيان، إلا أننا سنعمل التوسع المطلوب في طبعة الكتاب التالية.

الباب الأول

مقدمة في أسس اللغة ووظائفها

الفصل الأول

أهمية دراسة الطفولة

منذ أواخر القرن الماضي أخذ الاهتمام بالطفولة يتضح ويتطور، ويعتبر بريير (preyer) في ألمانيا أول من فتح السبيل أمام البحاث لدراسة الطفولة في كتابه المشهور عقل الطفل L'Ame de l'engant الذي سنشير إليه في حينه كما سنشير إلى كتابه الآخر الذي لا يقل أهمية وهو التطور العقلي عند الطفل.

ظهرت في هذا القرن نظريات عدة عن الطفولة لعل أشهرها نظريات فرويد القائلة بتكون خلق الطفل حتى الرابعة أو الخامسة من المر ونظريات ألفرد أدلر التي تتحدث على الخصوص عن تكون علاقة الطفل بالآخرين وأن ذلك يتحدد منذ الأشهر الأولى وأن أسلوب المرء في الحياة ليتحدد في هذه السنوات المبكرة.

ثم هناك نظريات السلوكيين Benaviorists التي بدأت مع هذا القرن وتفتحت أول الأمر عن علم النفس الحيواني. وهذه النظريات تقف في وجه الصفات الموروثة وفي وجه علماء النفس الذين قالوا الغرائز. ويؤمن السلوكيون بعدد قليل من الأفعال الانعكاسية (Reflex Actions) التي تظهر عند الميلاد أو بعده بين حين وآخر، وهذا العدد القليل هو الوحيد

من الصفات التي لم يعمل التعلم Learning والشرطية Conditioning على تكوينها، وكل ما عدا هذا العدد المحدود يمكن السلوكي أن يكونه شرط أن يضبط البيئة الداخلية والبيئة الخارجية للطفل. وعندها يستطيع توجيه الطفل أي وجهة يشاء. ولما كان هذا العدد القليل من الأفعال الانعكاسية غير المتعلمة يكاد يوجد لدى جميع الأطفال منذ أول الأمر، إذن فلا فروق فردية بين الناس في أول الحياة وستتكون الخلافات بينهم بتقدم الأفراد في العمر، ما دمنا لا نستطيع أن نضبط بدرجة واحدة كل عناصر البيئة الداخلية والبيئة الخارجية لجميع الأفراد. بل إن تعقد الحضارة يستوجب عدم جعل جميع الأطفال ذوى قدرات واحدة. وعند السلوكيين أن عقل الطفل هو مجموع أفعال انعكاسية شرطية استقيت من حوافز البيئة. وبهذا يكاد السلوكيون أن ينفوا ذاتية الفرد فما هذا إلا صورة ثانية لحاجات الوسط حوله وحوافزه. وإن قانون السلوكيين المشهور S-R أي منبه – استجابة ليعبر خير تعبير عن هذا. (جزل مع آخرين: الطفل الصغير والمدنية الحديثة، ٣٧– ٣٨).

ويشير جزل Gesell في كتابه دراسات في ارتقاء الطفل (ص ٨– ٩) إلى أن الطفل لا يرث أي شيء تام التكوين. ومن هنا كان لفكرة النمو سيطرة كبيرة على تفكير جزل المتأثر كثيرًا بالداروينية إلا أنه يطبق فكرته على مجال الحياة الفردية لا النوع. وعنده أن كل شيء في الطبيعة البشرية يخضع للتغير وأن السنوات الأسبق ذات أهمية نسبية أكبر بالقياس إلى ما يخلفها من سنوات. ولا يخرج جون ديوي Dewey .j في شتى مؤلفاته في الحقيقة عن هذه الفكرة، إن لم يكن هو صاحب الفضل في توجيه جزل

وغيره من الأمريكان إليها (انظر مثلاً كتابه الديمقراطية والتربية. وديوى هو الآخر من أكبر أنصار الداروينية في أمريكا وهو كذلك معنى بحياة الأفراد لا حياة النوع).

ومع توكيد ديوى وجزل على أهمية الفروق الفردية بين الأطفال، وأن شتى الأطفال يسيرون في نموهم حسب معايير معينة يخضع فيها كل منهم لتلك الحوامل الوراثية Genes التي تحدد أسس شخصيته ونموه، إلا أن هناك معايير أخرى هي الطابع الذي يميز الوسط الحضاري. فالطفل –كما يقول جزل– « حين يدخل إلى العالم يحمل معه شتى إمكانيات نموه الخاصة به والمميزة له » إلا أن الوراثة الاجتماعية Social Heritage من ناحية أخرى وعوامل البيئة سوف تتفاعل مع هذه الطبيعة الوراثية، وما الفرد إلا نتاج هذا التفاعل. ولا داعي إلى ذكر أراء ديوى في هذا الصدد، فهو في رأينا رائد هذه الفكرة الصائبة لا منازع (جزل: ١٩٤٩، ٨، ١٢ ديوي: ١٩٤٦، ٤، ١٧، ١٩، ٤٣، ٤٨ الخ).

وعند مقارنة الإنسان بالحيوان، يتبين لنا زيادة فترة الطفولة عند الإنسان زيادة كبيرة، وهذه خير إشارة إلى قيمة هذه الفترة. فالشمبانزي يبلغ الرشد في الشهر التاسع وبقية الحيوانات تبلغ الرشد في أقل من ذلك الوقت، ونحن نعلم كيف أن تعقد الحضارة يتطلب اليوم خمساً وعشرين سنة على الأقل ليبلغ الإنسان سن الرشد، أو هذا ما يتطلب من المرء في أمريكا، حسب معايير علماء التربية هناك.

وبقدر ما للطفولة من أهمية في حياة الفرد، فإن دراستها ذات أهمية كبرى في المجال العلمي أيضًا. فعلى أساس هذه الدراسة تبنى نظريات التربية اليوم أبنيتها الفخمة التي تقرر كيف يجب أن يتشرب عقل الفرد طيلة طفولته ثمار الحضارة. كما أن لهذه الدراسة أهمية بالنسبة إلى علم النفس العام بخصوص ما هو فطري وما هو مكتسب. فهذه السنوات الأولى هي المخبار الذي يوضح أثر الاكتساب على صفات الفرد الأساسية وإلي أي حد يسع المرء أن يكتسب هذه الصفة أو تلك.

ثم هناك القيمة العملية الخاصة بعلاج الأطفال المشكلين أو تشخيص النقص العقلي والعمل على علاجه بأسرع ما يمكن (فالنتين Valentine سيكولوجية الطفولة الأولى، ٥٠١.. جزل: ١٩٤٩، ١٠ – ١١).

ويذكر جزل في كتابه السنوات الخمس الأولى من العمر (ص ٣– ٤ [(١)]) كيف أن ١٦ مليونا من سكان الولايات المتحدة هم في السن قبل المدرسية وأن خمسة ملايين من هؤلاء هم من سكنه القرى والضياع يعيشون في ظروف يعوزها الحد الأدنى من الطعام والكساء والسكن والتربية. ثم يشير إلى أن هناك عشرة ملايين من الأطفال من مختلف الأعمار حتى سن البلوغ مصابون بعاهة أو أخرى من العاهات البدنية أو

(١) لم نجد تاريخ طبع هذا الكتاب ولكن في ثبت المراجع وجدنا أن آخر الكتب والمقالات المشار إليها هو عام ١٩٣٩ ولذا سرنا في هذه الرسالة على اعتبار سنة الطبع هي ١٩٤٠.

العقلية ويعلق على ذلك بأن الغالبية العظمى من هذه العاهات توجد عند الولادة أو تظهر في السنوات الخمس الأولى وأنه يمكن شفاؤها أو تحسينها في هذه السنوات المبكرة.

هذه الأهمية الكبرى لسنوات الطفولة دفعت البلاد المتحضرة إلى فتح معاهد الأطفال على اختلافها: حضانة ورياض أطفال وملاجئ وغيرها من عيادات تعمل على فحص الأطفال بصورة دورية منتظمة.

وجدير بالذكر هنا الحركة التي قامت بها في فينا شارلوت بوهلر والتجارب الطويلة التي عملتها على الأطفال بحيث أصبحت فينا منذ أواسط العقد الثالث لهذا القرن مكاناً مرموقا لمراكز تدريب الأطفال من وجهة نظر علم النفس الطفلي (مر في: تمهيد تاريخ لعلم النفس الحديث، ٣٩٣ – ٣٩٤.. جزل: إرشاد النمو العقلي، ٤– ٩).

كما يجب التوكيد منذ الآن على أهمية عنصر اللغة في تطور الطفل العقلي في سنواته الأولى. فاللغة ليست كبيرة الأهمية في كونها المظهر الرئيسي الذي يميز الإنسان من الحيوان فحسب وإنما هي عامل مهم في كونها تبأور حولها عند ارتقائها شتى فعاليات الطفل الأخرى من فكرية وغيرها. هذا العامل يحقق إذا نما عند الطفل بصورة سوية أكبر قدر من التوافق لشروط الحضارة والوسط. كما أن أكثر البحوث التي تناولت الأطفال سواء أكانت اختبارات ذكاء أم دراسات بيوغرافية أم غير ذلك

اعتمدت على الاستجابات اللغوية أو حاولت أن تستشف من هذه الاستجابات مظاهر النمو السوي أو غير السوي.

هذا مع العلم أن اللغة عند الطفل الصغير لا تزال ضيقة الأثر من حيث إمكانية تفسيرها وفهمها بواسطة الراشدين. إلا أنها تبدى أهميتها تدريجا في الدراسات والمناهج الاستبطانية أو تلك الخاصة بالقياسات العقلية (مكارثي: ١٩٥٢، ٧٥١).

ويلاحظ أنه على كثرة ما كتب عن الطفولة، لا يزال البحاث حتى اليوم يشكون من الفجوات التي لم يمها الباحثون بعد.

إن ما كان يعوز الباحثين منذ ربع قرن كتطلب المزيد من المعلومات عن إخراج الصوت وتنغيمه Intonation عند الطفل الصغير Infant والمزيد من المعلومات عن اتساع المفردات Vocabulary في مختلف الأعمار، وعن المحتويات الخاصة بهذه المفردات، واتساع وبناء الجملة » (الكتاب السنوي: ١٩٢٩. ٥٦٧) كل هذه المعلومات أمكنت الإجابة عنها كثيرًا أو قليلاً فيما بعد في كتابات لويس Infant speech 1936 وجر يجوار L'Apprentissage du Langage, Tome I. 1937. Tome II. 1947

كما سنرى ذلك في حينه وعند آلاف من البحاث الذين أجروا الاختبارات بخصوص المفردات واتساعها ومعاني الجمل وسنأتي على بعض ذلك في حينه ونقول كثيرًا أو قليلاً لأننا في كتاب حديث نسبياً للباحثة

ديكدر A.Descoeudres (١٩٤٦) وهي من المشهود لهم في ميدان الطفولة الأولى في أوربا نجدها تقول (ص٧): « إنه من الغريب حقاً أن نرى أنه في الحين الذي يبلغ فيه تطور الطفل أقصى سرعته وفي الحين الذي يبلغ فيه التحقق من صور تقدمه وتسجيلها أقصى السهولة، في وقت كهذا لدينا أقل البيانات الدقيقة بخصوص ما يقتدر عليه الطفل » . ثم تواصل الباحثة فتذكر أنه « حين نبحث في كل ما كتب في جميع لغات العالم عن الوقت الذي يكتسب فيه الطفل هذه الفكرة أو تلك بخصوص العدد أو اللغة أو ما عداهما، فمن اليسير علينا أن نقارن الطفل الذي بين أيدينا مع هذا الطفل أو ذاك، وهو غالباً ما يكون طفل أحد المثقفين أو العلماء، ولكن أين نجد ما يقتدر عليه الغالبية من الأطفال في أعمار كالثانية أو الرابعة أو السادسة! » وهذه إشارة من الآنسة ديكدر إلى سهولة بحث طفل واحد وإطلاق حكم أو آخر على أحد مظاهر سلوكه ولكن يس الأمر كذلك حين نبحث في حالة الأطفال جميعاً. وعلى أية حال وكما سنذكر في الخاتمة أننا لا نزال في عام ١٩٥٥ أبعد عن تحقيق كثير من الفجوات التي أشرنا إلى بعضها أعلاه.

مناهج دراسة اللغة في الطفولة الأولى

مع تعدد المناهج والأساليب الآخذة بدراسة مراحل نمو اللغة في الطفولة منذ أكثر من نصف قرن، ومع التعدد الذي لا حصر له للدراسات التي ظهرت في هذا الباب طوال هذه الفترة، فلا يزال الموضوع يعزه التصميم العام من جهة، كما يعوزه ملء كثير من الفجوات غير

المبحوثة من ناحية أخرى. وأن تحسين المنهج في أي مجال علمي هو أعظم ما يصبوا إليه العلماء للوصول إلى الحقيقة بأقوم السبل.

قام أول الأمر بالملاحظات والتجارب الأولية غير المضبوطة آباء وأقارب اختصاصيون كثيرًا أو قليلاً، وقد اكتفت الملاحظات البيوغرافية هذه ببعض مراحل نمو اللغة، لاسيما وأن أساليب تسجيل الأصوات ودراسة الصوت على العموم لم تكن قد تطورت بعد، ولم تدخل الأساليب المتعددة الأخرى من أساليب عيادية Clinical Methods إلى دراسة الأطفال في مجاميع سهلها انتشار رياض الأطفال إلى غير ذلك مما نراه في العقدين الأخيرين بصورة خاصة (هاريمان: أنسكلوبيديا علم النفس، مادة علم النفس الطفلي. الكتاب السنوي: ١٩٢٩، ٥٦٦– ٥٦٧.. مكارثي : ١٩٥٢، ٧٥٩).

وفيما يلي سنلقى نظرة عامة على أهم هذه المناهج وخصائصها.

(١) الملاحظات البيوغرافية [٢]:

حدثت هذه بخصوص طفل واحد أو طفلين أو ثلاثة، بدأها بحاث سجلوا ملاحظاتهم عن أطفالهم، ومن أول الكتابات في هذا الباب مما له أهمية مقالة تين Taine عن ابنته في مجلة (مايند) Mind (العدد الثاني

---

(٢) **Biographical Observations**

١٨٧٧) ومقالة دارون عن ابنه في نفس المجلة والعدد وسنشير إليه في حينه. كذلك دراسة بستالوتزي عن ابنته عام ١٧٧٤.

هذه الطريقة لم تهجر أبداً ولا يزال حتى اليوم يرجع إليها الكتاب بين حين وآخر بل أن بعضهم يفضلها على غيرها (انظر مثلاً فالنتين: ١٩٤٢، ٢٧). بل يمكن القول أن هذا المنهج هو من أوسع المناهج انتشارا عند الأوربيين والإنجليز إلى اليوم.

والعادة المتبعة في هذه الطريقة كما نلاحظ ذلك عند لويس مثلاً أو فالنتين أو جريجور هي: إحصاء كلمات الطفل وأصواته وتعابيره Expressions بقدر الإمكان. ولهذه الطريقة عدة أشكال، بعضها يندمج مع مناهج أخرى، من ذلك.

١- ملاحظات متصلة على طفل معين أو عدد قليل من الأطفال منذ الولادة حتى أحد مستويات العمر أو حتى العام الثالث. مثال على هذه الطريقة اشترن Stern في ألمانيا وديوي في أمريكا وجيوم في فرنسا.

٢- طريقة الملاحظات الدورية Periodic Observ ، وهذه ملاحظات تتفاوت في مدتها من بعض دقائق أو بضع ساعات في اليوم إلى بضعة أسابيع سواء في الفترة التالية للميلاد مباشرة أو عند أي عمر آخر، واتبع هذه الطريقة أمثال: نيس، كركياترك، بياجيه.

٣- طريقة الملاحظة مع عدد كبير نسبياً من الأطفال. هذا جزل مثلاً في أحد بحوثه، يستقى كلمات الأطفال بين عمري الشهر الخامس عشر والشهر الثامن عشر من خمسين أما. وهو في هذا يدمج طريقة الملاحظات البيوغرافية مع الطريقة العيادية التي سنقابلها فيما بعد (الكتاب السنوي: ١٩٢٩، ٥٤٠).

هذه الطريقة إذا استعملها باحث معين في حالة عدد كبير من الأطفال وفي حالات متطابقة Identiques تقريباً وبقدر الإمكان فإنها يمكن أن تكون وسيلة ذات قيمة في تحديد ارتقاء Development اللغة. ثم إنها طريقة ممتازة في تلك الأوساط الطبيعية التي يكون فيها الطفل فلا يجد حرجا في الكلام والإجابة في حين يتحرج أطفال المعاهد Institutes ودور الحضانة حيث لا يأنس الطفل كثيرًا بمن حوله (مكارثي: ١٩٣٤، ١٠٧.. الكتاب السنوي: ١٩٢٩، ٥٣٣، ٥٤٣).

وتنتقد هذه الطريقة لأن الآباء وذوى القربى يمكن أن يتعصبوا لأطفالهم وذوى قرباهم، بالإضافة إلى أن كثير من هؤلاء الأطفال لوحظ تفوقهم العقلي بالنسبة إلى المتوسط العام من الأطفال، ثم هناك تضارب الكتاب في أساليب الملاحظة وظروفها وبالتالي تضارب وجهات نظرهم. وهذه الطريقة أخيراً في حاجة إلى وقت كبير للحصول على نتائج مؤكدة وعينات معتمدة، كما أن ما يحصل فيها من تعميم الحالات الفردية شيء خطر في البحوث العلمية.

(٢) منهج التجريب والاختبارات (٣)

ومن الأمثلة على استعمال هذه الطريقة في أوربا الباحثة ديكدر، إذ استعملت مجموعات من الصور والموضوعات (Objects) والأسئلة في تكوين اختباراتها اللغوية الكاملة والجزئية وقد قننت هذه الاختبارات في مقياس خاص بارتقاء اللغة بتطبيقه على (٣٩٥) طفلا فرنسيا بين الثانية والسادسة وسنشير إلى كتابها المهم عن ارتقاء الطفل في الفصل التاسع أدناه، كما طبق جزل هذا المنهج بتركيبه مع مناهج أخرى.

من حسنات هذه الطريقة وهي التي جمعت لنا عدداً زارا من البحوث والإحصاءات أنها تحصل مع أعداد كبيرة من خمسة وعشرين طفلا إلى أكثر من مئة طفل وفي ظروف واحدة ويمكن إعادتها وبالتالي فهي علمية أكثر من طريقة الملاحظة، ما لم تكن هذه الأخيرة حادثة في ظروف مسيطر عليها جيداً. كما أن البحاث هنا ليسوا أقارب للأطفال المجرب عليهم، فالظروف الموضوعية قد روعيت جيداً.

غير أن لهذه الطريقة محاذيرها:

من ذلك أن أكثر الكتاب لم يدرسوا اللغة إلا كجانب من جوانب شخصية الطفل، وغالباً ما أهملوا هذا الجانب لفترات طويلة من العمر اهتمامًا منهم بأوجه أخرى لنشاط الطفل، كالنشاط الحركي أو النشاط

---

(٣) Experimentations and tests

الانفعالي أو الاجتماعي. وتذكر مكارثي أن جزل هو الوحيد من بين البحاث الذي درس اللغة كظاهرة خاصة في شتى مستويات العمر، ومن هنا جاء توكيدنا الكبر في كتابنا هذا على النتائج التي تقدم بها هذا الباحث (مكارثي: ١٩٥٢، ٧٥٩).

وانفرد بعض البحاث بدراسة مظاهر من اللغة لم يتوفر على دراستها غيرهم أو أنهم توفروا على مظاهر واحدة واختلفوا في استعمال المصطلحات التي يبدو تشابهها في ظاهر الأمر إلا أنه مختلفة في الحقيقة (جزل: ١٩٤٠، ٢٥٦.. الكتاب السنوي: ١٩٢٩، ٥٤٣).

(٣) المنهج الإكلينيكي

أشرنا إلى أن جزل مثلاً استعمل هذا المنهج مع مناهج أخرى. ولعل السبب في ذلك هو أن المنهج الإكلينيكي في حاجة إلى كثير من البيانات بخصوص أي عامل من العوامل المبحوثة، هذه البيانات الأخرى يمكن الحصول عليها باستعمال مناهج غير المنهج الإكلينيكي.

ومن نواقص هذه الطريقة ما تسببه من تعقد عند المقارنة بين الأبحاث التي يعملها أفراد من أماكن شتى مع ما لكل باحث من عوامل ذاتية خاصة تلون حكمه النهائي بشكل أو آخر. لذا كان منهج التجريب والاختيارات على نواقصه أكثر كما لا من الإكلينيكي.

غير أن جزل بعمله على الجمع بين عدة مناهج في آن واحد وإيجاده مركبا جديداً سماه بمنهج التشخيص الارتقائي Developmental Diagnosis قد تلافى كثيرًا من سيئات شتى المناهج. وسيشار إلى كتاب له بهذا الاسم وكتبه الأخرى في حينه (هاريمان: ١٩٤٦، مادة على النفس الطفلي..الكتاب السنوي: ١٩٢٩، ٥٤٥– ٥٤٦.. جزل: دراسات في ارتقاء الطفل، ١٨٢– ١٨٣).

وإننا لنرى ما يذهب إليه فالنتين من أن محاولة الجمع بين جميع الطرق هو خير سبيل للوصول إلى دراسة وافية عن الطفولة الأولى، وذلك ما دام لكل من هذه الطرق مزاياه، فعيوب كل طريقة يمكن تلافيها بمزايا الطرق الأخرى (١٩٤٢، ٢٧).

هذا ويجب ألا ننسى أن هناك العدد العديد من الطرق كاستعمال الأشرطة السينمائية التي تسجل أوضاع الطفل وأحاديثه في ظروف طبيعية جداً حين يكون الطفل في بيت دماه وعرائسه أو مع مجموعة من الأطفال، كما هناك طريقة جمع المعلومات من الأمهات. وسيشار على أية حال خلال الفصول التالية إلى أهم هذه الطرق.

ولا بأس في ختام هذا الفصل من الإشارة إلى كلمة لويس (١٩٥١، ٢٣) التي يذكر فيها أن المناهج على العموم يمكن اعتبارها: إما مناهج ملاحظة أو مناهج إحصاء؛ وهو يشير إلى استفادته من كلا المنهجين، إلا أنه يذكر أن مناهج الملاحظة قد تعوزها الدقة في حين أن مناهج الإحصاء

قد تعوزها الأرضية أو الخلفية Background أي الأساس الذي يمكن أن تفسر بموجبه . ونضيف إلى كلمة لويس هذه بأن كلا المنهجين قد تعددت بحوثه ونتائجه إلى درجة أصبح الجمع بين أحكامها قاب قوسين أو أدنى من المستحيل.

هذا مع العلم أن بحوث الملاحظة يمكن الركون إليها في الغالب لأنها تقوم على أسس نفسر بموجبها بشرط أن تتم الملاحظات في ظروف موضوعية بقدر الإمكان. ولا بأس أن نذكر منذ هذا الفصل الأول أننا سنتعرض إلى أمثلة عديدة في ثنايا البحث بخصوص الخلافات التي لا حصر لها والقائمة بين الذين درسوا الطفولة الأولى، وإن كنا لا نستطيع التوفيق في معظم الأحيان بين هذه الخلافات، فسنبين الأسباب التي تدعو إلى تفضيل بعضها على بعض، وسنكتفي أحيانًا بعرض الخلافات فقط حين لا نجد مجالاً كافيا للتفضيل ريثما تأتي نتائج جديدة.

الفصل الثاني

الأساس البيولوجي للكلام

الكلام مظهر بدني في ظاهر الأمر، هذا المظهر البدني يتضافر دون شك مع تلك العوامل النفسية والاجتماعية التي سندرسها في غير هذا الفصل.

والآن، ما هي أعضاء الكلام؟ أهي اللسان الذي يعبر مجازاً عن اللغة في كثير من اللغات القديمة والحديثة (غلوسا باليونانية، لنجوا باللاتينية، لسان بالعربية، زبان بالفارسية..)؟ الواقع لا، فكثيراً ما تتلف أجزاء أساسية في جذر اللسان ومع هذا يظل الإنسان يتكلم بصورة مفهومة. أم هي الحنجرة؟ غذ يطلق واطسون على الوظيفة الرمزية عامة أو اللغة اسم التنظيم الحنجري Laryngeal Organization، وإن كان واطسون لا يعنى الحنجرة وحدها وإنما يعنى –أيضًا– كثيرًا من العضلات والأعضاء المرتبطة بها. وما يذهب إليه واطسون نراه مألوفا عند علماء التشريح عامة من اعتبار الحنجرة هي عضو الصوت. ولكن الحقيقة أن الحنجرة كغيرها من أعضاء التنفس الأخرى تخدم أساسا مع غيرها في تزويد الدم بالأكسجين المطلوب (جارد: ١٩٥٤ ص٥).

والواقع أن الكثيرين ممن كتبوا في هذا الموضوع يعتبرون الكلام وظيفة بيولوجية ثانوية وليست أساسية. غذ الكلام متفرع عن وظيفة أعلى منه

وأكثر ضرورة هي التنفس. أو كما يقول لوريمر (١٩٢٩، ٣٢) أن النطق هو تنفس محور « وأن الأنفاس لتخرج باستمرار سواءً استعملناها في الكلام أم لا ».

إذن خير لنا أن نسال،ما هي أعضاء التنفس؟ إنها الرئتان والبلعوم بما فيه من حنجرة وحبال صوتية والفم وتجاويفه وشتى الأعضاء والعضلات التي فيه، والأنف، وحتى الحجاب الحاجز والأحشاء، وإلى جانب هذا كله كثير من العضلات.

بل إن التنفس الخالص نفسه يعطيه بعض المؤلفين قيمة تعبيرية. إن الشهيق والزفير يمكن أن يكونا عميقين أو سطحين سريعين أو بطيئين، وفي كل ذلك تعبير أحيانًا عن بعض الانفعالات والمشاعر، من ذلك ما نجد من شحنات وجدانية في ألفاظ كهذه، زفرات، خسرات،آهات (كلود كوهلر: ١٩٥٢ : ٢١٨– ... بيرون: ١٩٥١: مادة حنجرة – اشتاين: ١٩٤٩: ٥).

وإن عملية الكلام حين تبدأ تكون الرئتان قد امتلأتا قبل ذلك بمقدار كاف من الهواء، وحين نشرع في الكلام تأخذ الأحشاء بالتقلص وتولد قوة كافية تدفع بها الحجاب الحاجز إلى أعلى وبذا تشتغل عضلات القفص الصدري، وهذه تدفع الهواء تدريجا من الرئتين إلى القصبات فالحبال الصوتية فالتجاويف الفمية وهكذا حتى ينفد الهواء وعندها تنبسط العضلات ثانية لبدء العملية من جديد. والهواء عند خروجه بهذه الطريقة

في أثناء الكلام يكون مسيطرا عليه بحيث أن النفثات أو الأنفاس الهوائية في اندفاعاتها تتلاءم وطبيعة المقاطع والأصوات ونوع مخارجها ونغماتها.

فعلى الزفير إذن يعتمد الكلام، أما الشهيق ففي وضعه الطبيعي لا يسمح بأي احتكاك للحبال الصوتية ولذا قيل عنه أبكم (ملر: ١٩٥١: ١٦– اشتاين: ١٩٤٩: ٥٠).

وإنه كما يتصف التنفس الطبيعي بصفتي السهولة والاسترخاء، كذلك يجب أن يتصف بنفس هاتين الصفتين في أثناء الكلام لتخرج الألفاظ خروجاً مقبولاً. ولذا كانت من العادات المرذولة استنفاد هواء الشهيق بحيث لا يبقى شيء يستفاد منه لإخراج الكلام. أو أخذ تنفس ضحل أو عميق عند الكلام وكلا الأمرين لا يساعد المتكلم كثيرًا (جونسون: ١٩٤٨: ١٤٨، ١٤٩، ١٦٣. ١٦٤).

وإن أي عضو من الأعضاء المستعملة في الكلام يخدم وظائف أخرى أكثر حيوية في الوقت ذاته لنأخذ مثلاً الحبال الصوتية أنها، في حالة حمل ثقل تنغلق فلا يمكن بذلك إخراج النغمات المطلوبة للكلام. كذلك هي تمنع مرور الهواء أثناء عمليات البلع لكيلا تدخل مواد الطعام والشراب إلى الرئتين. فالكلام إذن لا ينشط إلا عند عدم عمل بقية الوظائف البيولوجية الأخرى أو هو يعمل كنتاج ثانوي لها. ويعتمد الكلام على التنفس إلى درجة أن لوريمر (١٩٢٩: ٣٤) يعتبر الرئتين والقصبات والحجاب الحاجز أعضاء الكلام الأولية بينما تلك الأعضاء الأخرى التي تعمل على تحوير

الأنفاس وهي خارجة كي تكون منها تركيبات صوتية مختلفة، على أنها أعضاء الكلام الثانوية وهي: الحنجرة، الفك، اللسان، الحد، اللهاة، الأنف.

لكن كل هذا لا يعني أن وظيفة الكلام لم تعمل بعض التحويرات هنا وهناك في الأعضاء فالمعروف أن الفكين قد اتسعت ساحتهما خلال عشرات الآلاف من السنين وذلك لإعطاء حرية كافية للسان اثناء الكلام. وكذلك ما يعرف عن اندفاع الحنك إلى الأمام لنفس الغرض (هوتون: ١٩٤٧، ١٦٩).

وللأصوات عادة ثلاث صفات أساسية: شدة، ارتفاع، نغم. الشدة تعتمد على قوة التيار الهوائي أو الاندفاعات الهوائية النافذة من الجهاز الصوتي إلى الخارج. أما ارتفاع أو علو الصوت وانخفاضه فيعتمدان على عدد الذبذبات التي يسببها مرور الهواء بالحبال الصوتية. بينما النغم يعتمد على الأصداء الناتجة من الأجزاء العظمية والعضلية التي يمر بها الهواء.

ومرور الهواء من ثنايا الجهاز الصوتي إلى الخارج لا يكون واحداً في جميع حروف اللغة ففي بعض الحروف يتوقف مجرى الهواء كما في حرف الكاف. بينما في حروف أخرى يمر الهواء بمقدار محدود: السين والشين والثاء. ولكن في أحرف العلة يظل الهواء جاريا بحرية أثناء تلفظ الحرف (الإنسكلوبيديا الفرنسية الكبرى (١٨٨٥– ١٩٠١) مادة كلام.. أيضًا: ملر: ١٩٥١، ١٧).

والآن ما علاقة اللغة بالجهاز العصبي وباللحاء على الخصوص؟ نحن نعلم أن هناك نصفين في الدماغ وأن كلا منهما يحكم الطرف المعاكس للبدن. لكن أعضاء الصوت توجد في موقف وسط، ولهذا يسيطر النصفان على عمليات إخراج الأصوات. ولا حاجة إلى ذكر النظريات القائلة بوجود مراكز للغة أو للكلمات والجمل وترتيب الجمل إلى آخر ذلك، فالدماغ ككل يشترك في أداء الوظيفة اللغوية (استرايان: ١٩٥٣، ٥١ – مراد: ١٩٤٨، ٢٨٠ – هولمز: ١٩٤٦: ١٠٤).

إلا أننا نجد عند طومسون (١٩٤٩، ١٠٤) تفصيلاً لهذه الفكرة العامة فهو يرى أن نصفي كرة الدماغ يسيطران معاً على أعضاء الصوت في حالة إخراج الضوضاء أو القيام بعمليات البلع والعمليات الأولية الأخرى المماثلة. لكن حين يأتي الأمر إلى اللغة والكلام نجد أن النصف الأيسر هو الذي يسيطر في حالة الشخص الأيمن، وأن النصف الأيمن هو الذي يسيطر في حالة الشخص الأعسر.

اللغة عند الحيوان

هل عند الحيوان لغة؟

بعد أن تأكدت وحدة الكائن الحي ووحدة السلوك في هذا الكائن، لم تعد اللغة في نظر ع لماء النفس غير تعبير عن هذه الوحدة: ومظهر لشخصية الكائن الحي، سواء عبرت اللغة عن أفكار أو أحاسيس ورغبات أو عن اتجاه الفرد إلى الاتصال ببني نوعه والتفاهم معهم. واللغة ذات أشكال متعددة بعضها يتألف من أصوات مقطعية Articules تختزن خبرات كثيرة ويصطلح على معان ثابتة لها بين أفراد النوع –في حالة الإنسان– وبعضها الآخر يتألف من أصوات بسيطة غير مقطعية أو من إيماءات وتعبيرات بدنية شتى من تكشيرات Grimaces وتغيير للقسمات Physionomie وغي ذلك.

وقد ذكرت عدة وسائل للتعبير عند الحيوان منها الصور الميكانيكية كالضغط الذي يحصل في حالة لوامس النمل، والإدراك الحراري كما في أعشاش الطيور ثم الصور الكيميائية في حالتي عضو الشم والذوق، ثم الإطلاقات الضوئية كما عند بعض الطيور في حالة العلاقة الجنسية، وأخيراً هناك الاتصال الصوتي.

من كل ما تقدم نفهم أن هناك وسائل متعددة للتعبير وأنه من الجدير بنا ألا نحرم الحيوان من بعضها (بويتندايك: ١٩٥٢، ٢٢٧... مراد:

١٩٥٥، ٣٠٩ – ٣١٠).

ويأتي كارل بوهلر بالمثال التالي: إن الفرخ الذي يفقس في آلة التفريخ وينشأ دون أن يسمع قرق الدجاج على الإطلاق سيأتي عليه وقت يخرج فيه نفس الأصوات الغريزية الملحوظة في الدجاج عامة.. هذا المثال يذكره بوهلر ليؤكد حقيقة كون اللغة أقدم من الفكر بيولوجيا وأبعد مدى في سلم التطور الحي (الارتقاء العقلي؛ ٥١).

ولعل يركز Yerkes هو أشهر من بحث في لغة الحيوانات فهو يذكر أن لغة القرود تتدرج من تلك الصرخات الرتيبة التي تذكرنا بالصرخات الانفعالية عند الإنسان حتى تصل إلى تركيبات معقدة من الأصوات لها خاصية تصورية Ideational (كتابه: « كأنها الإنسان »، ١٦٦، ١٦٧).

وعند اشتاين Stein أن للقرود صورا من ضوضاء Bruits حنجرية وأن في إمكانها أن تصوت Vocaliser بعض أجرف العلة. ولكن عدا هذا فليس للقرود إمكانية أصوات أخرى تخرجها بغير هذه الوسيلة (طفولة الكلام، ٣٠).

لكن هذه الضوضاءات الحنجرية اعتبرها باحثون آخرون أترب إلى الكلمات وقالوا إنها تتراوح بين ال (٢٥– ٣٠) كلمة عند الشمبانزي وال (١٠– ٢٠) كلمة عند القرود الأخرى. وتذكر استنشفيلد (١٩٢٨، ١٣) عن جارنر Garner في بحوثه على القردة اعتقاده بأن كلمة القردة كانت من التعين بحيث تيسر له استعمالها معها والاتصال بها بذلك.

فهناك شبه اتفاق على أن الحيوان يعبر عن رغباته بشكل من الأصوات لا سيما وأن الجميع يذكرون ما للحيوان من صرخات خاصة بالهرب وأخرى بالطعام وثالثة بالجنس ورابعة بالاعتداء. ومن الصرخات التي يمكن تسجيلها ما يذكر عن ذكور بعض القردة حينما تكون في موقف غريب صياحها في صورة « هو، هو ، هو، » (كلاينبرج: علم النفس الاجتماعي ٣٠– ٣١).

إلا أن هناك من الباحثين من ينكر اللغة على الحيوان. يذكر الدكتور مراد (١٩٥٥، ٣٠٨) عن رابو عدم اعترافه بوجود مجتمع للحيوان وقوله نتيجة لذلك: « لا مجتمع، لا لغة! » وليس من العسير أن نجد الرد على كلام رابو هذا فيما تقدم أعلاه. وهناك غير رابو من قال بآراء شبيهة برأيه منهم تلكان Tilquin (١٩٥٠، ١٦٣) القائل بأن للحيوان عادات حنجرية وأنها لا ترتقي إلى أن تكون عادات لغوية؛ وليس غير الإنسان من يمتلك هذه العادات اللغوية، ما دامت هذه مرتبطة بالعادات اليدوية ويمكنها التعويض عنها، ولا يحدث مثل ذلك للحيوان.

يمكن الرد على كلام تلكان هذا بأنه قصر اللغة على وسائل معينة من التعبير دون أخرى وأنه ربط ربطا وثيقا بين العادات اللغوية والعادات اليدوية فحسب دون التفات إلى أن التعبير اللغوي قد يكون أشمل من مجرد إطلاق الأصوات كما سنرى في الفصل السادس.

كذلك نجد بلاتز Blatz في كتابه (فهم الطفل الصغير، ٢٠٦) يقول « إن بإمكان الحيوانات العليا التي لها حنجرة أن تصوت. لكن هل مثل

هذا التصويت لغة؟ تتعين المسألة في حدود التعريف. فالتصويت هو استجابة عقلية مماثلة للمشي والسبح والطيران لكن لا يكون التصويت لغة إلا حين يستعمل استعمالاً إراديا ليؤثر في سلوك الغير. كصرخة الطفل الأولى.. وغناء الطير، ونقيق الضفادع... كل هذه تصويتات، لكنها ليست لغة ».

ونكتفي بالرد على كلام بلاتز بالقول: إنه إذا أنكر أن يكون التصويت الحيواني لغة، أينكر كذلك أن تكون لغة ما عند الحيوانات العليا من حركات معبرة Gestures وإيماءات وتكشيرات شتى؟ (اشتاين: طفولة الكلام، ٣٠... مراد: ١٩٥٥، ٣٠٩).

ويذكر اشتاين هذا عن پاجت Paget حين لاحظ الشمبانزي وهو يسأل عن الطعام فوجده يمد شفتيه ويصحب ذلك غالباً مد يديه أيضًا والكشف عن أسنانه. ومع أن اشتاين يرد (ص٣١ من كتابه أعلاه) على كلام پاجت هذا نقلاً عن كتاب يركز (عقلية القردة، ٣٠٥) بقوله: إن القردة لا تتمكن من الإشارة إلى الأشياء ولو بطريق حركة معبرة. إلا أننا اعتماداً على ما ذكرناه في ثنايا الفصل نرى أن لغة الحركات المعبرة على العموم لا يمكن إنكارها على الحيوان لا سيما وأن لغة العيون بعيدة الجذور في سلم التطور وهي تتمم عند الحيوان والإنسان معاً لغة الأذان (دارون: التعبير عن الانفعالات، ٣٧٥).

وظيفة اللغة عند الحيوان:

يقال عن لغة الحيوان إنها تعبر عن الحاضر دون الماضي والمستقبل

وإنما تحدث كاستجابة لموقف انفعالي تتهيأ ظروفه حول الحيوان أو تنشأ عوامله من حاجات الحيوان ورغباته الصميمة. وتتوقف لغة الحيوان حالما تستنفد حوافز هذه اللغة كل مطالبها (هوتون: ١٩٤٧، ١٦٨.. مراد: ١٩٥٥، ٣١١).

وكما سنلاحظ عند الطفل وجوب جانب الفهم إلى جانب التعبير، كذلك نجد هذين الجانبين في لغة الحيوان. ولقد عبر عن مثل هذه الفكرة تقريباً كلاينبرج (١٩٥٠، ٢٩) حين قال بوجود ناحيتين في لغة الحيوان: سلبية وهي التي تحدث عندما يستجيب الحيوان للأصوات كتلك الصادرة عن البشر وإيجابية وتيسر للحيوان الاتصال ببني نزعه « فإذا اجتمع حيوانات حصلت بينهما أصوات شبيهة بالتحية ». وهناك أصوات أخرى تعمل على إيجاد ضروب شتى من التعاون بين الحيوانات ذكرنا بعض ضروبها أعلاه.

ولا ينكر أحد دون ريب هذه الوظيفة البيولوجية في لغة الحيوان إنما يقوم الخلاف بخصوص بقية الوظائف.

يذكر يركز مثلاً أن أصوات القردة يقصد منها التعبير عن معان أو إحساسات أو كليهما معاً (١٩٢٥، ١٦٩، ١٧٠). بينما دارون (١٨٩٠، ٣٧٥) يرى أن الوظيفة الأصلية للغة الحيوان هي عملية التكاثر. وقد أشار بويتندايك Buytindijk (١٩٥٢، ٢٣٨، ٢٤٠) إلى كلام دارون هذا واستعرض جانبا منه هو غناء الطيور وكيف أن هذا الغناء تطور خلال الأجيال مستهدفا في تطوره هذا الانتخاب الجنسي. غير أن

دارون يتطرف دون شك وإني لأعتقد مع بويتندايك: « بأن الغناء مظهر حيوي وكباقي المظاهر الحيوية الأخرى يقوى في أوقات التزاوج وعند الذكر خاصة ». إن غناء الطيور وصور تصويت القردة لا يمكن أن تكون مقصورة على عملية التكاثر فحسب، فهناك مظاهر أخرى يمكن أن تعبر عنها، غير أنه من ناحية أخرى لا يمكننا أن نتطرف مع يركز في قوله إن لغة الحيوان تعبر عن المعاني.

إن الوظيفة الأصلية للغة الحيوان هي التعبير عن انفعالاته التي يذكر منها كوهلر (نقلاً عن يونج Young: علم النفس الاجتماعي؛ ١٩٤٤، ٢٨) « الغضب، الفزع، اليأس، الحزن، الدفاع عن رغبة، النزعة إلى الفرح واللهو ».

ويؤيد بويتندايك (١٩٥٢، ٢٣٧) كون لغة الحيوان وجدانية فقط وأن كارل بوهلر (١٩٣٠، ٥١ –٥٢) لا يرى في شتى أصوات الحيوانات أية أثار للعقل.

هكذا أيضًا يذكر كيلوج Kellog وزوجته عن قردتهما الشمبانزية « جوا » أنه كان لها منذ البداية « صورة بدنية غير صوتية للتفاهم، وبهذه الصورة أمكن من حولها الذين يعرفونها جيداً التنبؤ بأفعالها ». هذه الصورة البدنية الخاصة بالحركات المعبرة هي جانب من لغة الحيوان كما ستكون جانبا من لغة الطفل (كما سنرى في الفصل السادس). وقد أطلق كيلوج وزوجته على هذه اللغة اسم لغة « الفعل Action » وبواسطة هذه اللغة أمكن جوا أن تعبر عن « جوعها وشبعها وسرورها وانزعاجها » (ليوكانر:

پسيكياتري الطفل، ١٨٥).

تعلم اللغة عند الحيوان:

تثبت هنا أبحاث العلماء على تنوعها عجز الحيوان عن تعلم اللغة سواء في مظهرها المقطعي أو في مضمونها الرمزي من حيث إن لكل كلمة مقابلا موضوعيا في الخارج أو من حيث إن الكلمات تعبر عن علاقات. تذكر استنفيلد (سيكولوجية الكلام، ١٤) عن يركز اعتباره أن ما أصابه من عجز في تعليم الشمبانزي الكلام لا يرجع أصلاً إلى عدم تمكن الشمبانزي من الكلام بل السبب هو ضعف المناهج التي استعملها. وتأييدا ليركز نجد عند لوريمر (١٩٢٩، ٢٥) أن عجز القردة عن الكلام لا يرجع إلى ضعف في حناجرها يعجزها عن الكلام بل السبب هو « نقص في تخليها » أي في مستواها العقلي. ولذا فإن أحد القردة لم يستطع أن يتعلم لفظ « بابا » إلا بعد ستة أشهر من الجهد كما يقول لوريمر. وبخصوص تعليم الشمبانزي البالغ وجدأن قدراته اللغوية تساوي ما عند الطفل عمره سنة واحدة (لويمر: ١٩٢٩، ٢٦).

إلا أن أبحاث العلماء بخصوص فهم اللغة عند الحيوان إيجابية بعض الشيء في نتائجها. هذا يونج (١٩٤٤، ٣٥) يذكر عن كيلوج وزوجته وغيرهما من الباحثين أنهم استطاعوا أن يوجهوا القرود توجيهاً لفظياً للقيام بأعمال جريئة. ويعلق يونج على ذلك بقوله: « لكن لا يوجد دليل على إمكانية القرود التطور بظاهرة الكلام » أي لا يسع القرود التطور بأكثر من هذا الجانب السلبي أي فهم الكلام أو فهم بعض التوجيهات البسيطة.

وعند يونج أن تعلم القرود « يكون بصريا أول الأمر ثم يصبح شرطيا باتصاله بالتصويت ولكن ما عدا ذلك من وجود صور سمعية وبصرية كما هو الحال عند الإنسان فأمر مشكوك فيه عند القردة » (يونج: نفس المصدر).

كما يؤكد بويتندايك (طفولة الكلام، ٣٦) أنه يسع الإنسان أن يوجه الحيوان بأصوات بسيطة غير مقطعية فيحفزها على الحركة أو يمنعها من عمل ما. إذن حتى فهم الحيوان لا يتعدى الأصوات البسيطة لا أكثر.

أما ظاهرة المحاكاة التي تظهر عند الطفل كما سنرى في الفصل الثامن منذ أواخر السنة الأولى، فقد أثبتت تجارب يركز وزميله ليرند Learned عجزها عن دفع الشمبانزي إلى ممارستها: هذا مع العلم أن هذين الباحثين وسعهما تعليم الشمبانزي (٣٢) صوتاً متباينا تتعلق بحضور المطعومات أو الحيوانات أو الناس (بويتندايك: ١٩٥٢، ٢٣٧).

من كل ما تقدم يمكن الاستخلاص بأن عدم تطور المراكز اللحائية العليا عند الحيوان أعجزها عن إدراك الأشياء كموضوعات مستقلة في الخارج، أو إدراك الأزمنة الثلاث: الماضي والحاضر والمستقبل، وكل هذا من شأنه أن يشل تعليم الحيوان الكلام. هذا مع العلم كما ظهر أعلاه أن أبحاث يركز وغيره أثبتت أن الجهاز الصوتي في حد ذاته غير عاجز عن شيء عند القردة خاصة.

من الحيوان إلى الإنسان:

اللغة عند الإنسان كما سنرى هي سلوك معوض عن مظاهر أخرى من السلوك وهذا السلوك المعوض يوفر الجهد والوقت. وإننا لنلاحظ كيف أن إرجاع Reactions الحيوانات الدنيا هي إرجاع مباشرة وأنها بتقدم الحيوان في سلم الرقى تظهر إرجاع أخرى معوضة جزئية تشمل بعض نواح من البدن كتحريك الرأس اتقاء لشيء غير ملائم أو تحريك اليد دفاعا. وتتمثل هذه الإرجاع المعوضة عند الحيوانات العليا بصور أخرى من الحركات المعبرة وباللغة غير المقطعية على العموم تنضاف إلى السلوك المباشر أو تعوض عنه. من ذلك ما وجدناه أعلاه من أصوات التحية عند الحيوانات أو الأصوات المعبرة عن كثير من الحاجات والانفعالات عند الحيوان (شارلوت بوهلر: السنة الأولى من الحياة، ١٩) وبوتان Boutan الذي درس القردة في فرنسا في أماكنها يسمى لغة الجيبون باللغة الكاذبة وذلك لما بينها وبين لغة الإنسان من فروقن فهي غريزية تلقائية غير مكتسبة ولا تأتي عن المحاكاة، وغير مقطعية ولا معبرة عن المشاعر والأفكار الأصلية » (استنشفيلد: ١٩٢٨، ١٣).

بل حتى تلك المناطق التي زعم البعض أنها مختصة عند الإنسان بإلتاج الكلمات لتوجد عند القردة العليا، ولكن مع هذا ذهبت أكثر الجهود عزما حتى الآن دون أن تؤتى ثمارها في تعليم القردة الكلام « وبغياب الوظيفة ظلت الأبنية Structures غير مرتقية نسبياً، (سث: الكلام في الطفولة، ٣٣- ٣٤.. كلا ينبرج: ١٩٥٠، ٣١).

وكثيراً ما تعتبر المرحلة التمهيدية في نطق الطفل في الأشهر الأولى بأنها مرحلة حيوانية وتسمى أحيانًا بمرحلة الشمبانزي أو المرحلة الببغاوية. وعند كارل بوهلر أن الببغاء تستطيع أن تأتي بكل ما يأتي به الطفل في سنته الأولى كما ذكره أعلاه. بل وعند بوهلر أنه حتى المعاني التي يلاحظها الطفل في هذا العمر في أصواته لا تزال غير إنسانية، لأن الكلب نفسه يتعلم التعبير عن أحاسيسه ورغباته.

وليس لنا إلا القول تتمة لما ذكرنا أعلاه في ثنايا البحث أن عبارة: « غير إنسانية » في كلام بوهلر هذا لا يساير بعض الشيء النظرة العامة لدينا. فهناك في رأينا وحدة أساسية تجمع على صعيدها الإنسان والحيوان. أما كون أحاسيس ورغبات الإنسان مختلفة نوعاً ما عن تلك التي عند الحيوان فلا يميز الإنسان أو لا يفصله على الأقل عن الحيوان، هذا مع العلم أن هناك أشياء كثيرة يسع الإنسان أداءها واكتسابها دون الحيوان، وأول ما يمكن أن نذكره في هذا المجال هو اللغة المقطعية.

الفصل الثالث

تعريف اللغة ووظائفها

يقصر بعض الباحثين لفظ اللغة على تلك الأمور المنطوقة، وبذا يخرجون منها وسائل التعبير والاتصال الأخرى من حركات معبرة وكتابة وغيرهما واللغة عند هؤلاء إن هي إلا صياغة المعلومات والمشاعر في أصوات مقطعية. ويفضل لويس Lewis جعل لفظة اللغة للنظام الاجتماعي (بالانجليزية Language والفرنسية Langue) بينما يفضل استعمال الكلام عند تعبيرنا عن الرموز المنطوقة عند الفرد (بالإنجليزية Speech والفرنسية Langage). ويقول إننا في دراسة الأطفال نضطر إلى مثل هذا الاستعمال إذ يتطور كلام الطفل بفضل تأثره بلغة البالغين (١٩٥١، ٧).

وتؤيد هرلوك Hurlock (١٩٥٠، ٢٠٣) اتجاه لويس هذا، فهي تعبر اللغة شاملة لكل صور التعبير قاطبة، أما الكلام فما هو إلا أحد أشكال اللغة، أي التعبير بأصوات مقطعية. وظاهر من هذا أن تأييد ها جزئي بخصوص استعمال لفظ الكلام فقط.

كما نلاحظ النيورولوجيين ويؤيدهم علماء نفس آخرون يقصرون من ناحية أخرى لفظ الكلام على وسائل التعبير السمعية والبصرية عن الأفكار أي الألفاظ المسموعة والمكتوبة (هولمز: ١٩٤٦، ١٣٦).

هذا، على أية حال، مظهر جدلي من مظاهر متعددة للخلافات التي نجدها لدى الباحثين. ولكي لا نستمر في هذا الجدل نذكر أن بالإمكان أن نستعمل لفظ اللغة ليشمل كل صور الاتصال بين أفراد النوع، سواء عند الإنسان أو الحيوان، ولا بأس أن يوضع لفظ الكلام ليعبر عن إحدى صور اللغة، كما نجد ذلك عند هرلوك ولويس وغيرهما، مع العلم أن في الإمكان استعمال لفظ « لغة » في محل لفظ « كلام » لأنها أعم منه. وتدبير كهذا مطبق فعلاً في أكثر الكتابات في هذا الموضوع، وعلى هذا سرنا في هذه الفصول (ملر: ١٩٥١، ١٠).

يذكر علماء اللغة والأنثر پولوجيون أن لغة الكلام خاصية تميز العروق البشرية مهما تعددت وشتى القبائل مهما انحطت. وأن لغة كل قبيلة أو أمة ذات تاريخ طويل يمتد لعدة آلاف من السنين الفائتة. و قد كان للغة الأصوات أفضلية عند الأمم على بقية صور الاتصال الأخرى من كتابة وإيماءات وغيرها. وجميع هذه الصور الأخرى تتمم لغة الكلام دون أن تعوض عنها كلية.وقد قام البعض بمحاولة لدراسة البنية التشريحية للجماجم البشرية قبل التاريخ لإثبات عدم وجود لغة الكلام فيها، لكن هذه النتيجة لا تدعمها حجج كافية (مادة لغة في دائرتي المعارف البريطانية والعلوم الاجتماعية).

واللغة أساسا هي ارتباط ثابت بين أشياء مدركة حسيا وبين حالات شتى من الشعور، وهذا ما نجده ظاهراً عند صغار الأطفال والبدائيين، واللغة أول الأمر استطالة Prolongement لكل النشاط البدني بما فيه من

قسمات وتأشيرات بالأعضاء. ولكن هذه الاستطالة سوف تعلو شيئاً فشيئا لتصل إلى تلك الصور المجردة من الكلام لتصبح آخر الأمر شيئاً فريدا قائماً بذاته حيث تشتق كل كلمة دلالتها من الكلمات الأخرى. في حين كانت اللغة أول الأمر كما عند الأطفال مثلاً مجموعة من كلمات كل واحدة منها تناظر شيئاً في الخارج وتشير إليه (پونتي: يناير (كانون الثاني) ١٩٥٠، ٤.. ديسمبر (كانون الأول) ١٩٤٩، ٥ ، ٦.. الانسكلوبيديا الفرنسية الكبرى: مادة كلام).

إلا أن لغة الكلام بعد ارتقائها، عندما يستحسن الطفل ما في لغة الأصوات المقطعية من مرونة، لا تستغنى عن الصور التي سبقتها، وتظل اللغة تشمل كل صور الاتصال المرئية أو المسموعة أو الملموسة، لهذا كان ظهور الكتابة وصور الاتصال والتفاهم الأخرى التي لا يزال العلماء يوالون اختراعها، دليلاً على أن الكلام المقطعي وحده غير كاف، وأنه لابد من إيجاد هذه الوسائل الأخرى، هذا مع العلم أن لغة الكلام ستظل باستمرار أقوى هذه الوسائل وانفعها لأنها تستطيع أن تجمع بين الألفاظ المقطعية والتغييرات اللحنية والعلامات الوجهية وغيرها من صور التعبير في آن واحد، كما نجد ذلك متطورا في فن التمثيل والخطابة مثلاً (جزل: التشخيص الارتقائي، ٥... بلاتز: ١٩٤٤، ٢٠٥.. ساپير: ١٩٥١، ٧-).

من التعاريف القديمة للكلام تعريف يعتبر اليوم جزئيا بقدر ما هو كلاسيكي، يقرر هذا التعريف أن الكلام هو استعمال رموز صوتية مقطعية

يعبر بمقتضاها عن الفكر. انتشر هذا التعريف في القرن الماضي على يد ماكس موللر، وهو ينتقد اليوم بشدة، بل أن نقصه هو الذي جعل شخصاً كجون ديوي يؤكد طوال حياته منذ أواخر القرن الماضي حتى أواسط هذا القرن على الجانب المعاكس ألا وهو جانب الاتصال بالغير أو العنصر الجماعي في اللغة. فلم تعد اللغة كما كانت عند موللر أو فندت Wundt تعبيرا عن المشاعر والأفكار، وإنما عادت بالدرجة الأولى وسيلة اتصال بين أفراد جماعة تؤلف بينهم على صعيد واحد.

تعرف الاسكلوبيديا الفرنسية الكبرى الكلام بأنه: « علامات مركبة تولد في الشعور إحساسات متباينة عن بعضها إما مستثارة مباشرة أو يخمن بعضها عن طريق الارتباط » (مادة كلام). هنا فكرة الاتصال غير موجودة. وحين نأخذ بتبين الصفات الرئيسية للكلام في هذه الموسوعة نجد أن: الكلام يسعه التعبير عن كل موضوعات الفكر، وأنه لغة مقطعية، وأنه يستعمل الكلمات كعلامات. ووليم جيمس نفسه في مبادئه يبين شيئاً قريباً إذ يذكر أن اللغة هي جهاز من علامات، وخاصية الكلام الرئيسية عنده تقوم في إمكانية الإنسان أن يبتدع لكل شيء اسماً (مبادئ علم النفس جـ٢؛ ١٨٩٠، ٣٦٥).

فإذا انتقلنا إلى هذا القرن، وجدنا أن الفكرة الرئيسية هي تلك التي تعبر عن الجانب الاجتماعي، غير أن معظم الكتاب في نفس الوقت لا يهملون الفكرة القديمة، فكثيراً ما نقرأ عن اللغة: « أنها استعمال إرادي يتخذ شكل استجابة غير مباشرة قصدها تحقيق حاجة قد يمكن أولاً يمكن

إشباعها باستجابة أكثر مباشرة من الاستجابة اللغوية » (بلاتز: ١٩٤٤، ٢٠٤- ٢٠٥.. السؤال الثاني: ١٩٣٥، ٦٥).

وفيما يلي بعض أمثلة عن تعريف اللغة اليوم: يذكر جيوم (١٩٥٠. ب-، ٢٤٨) « أن اللغة هي مجموعة علامات مستأنسة Socialises إن العلامة أو الرمز ليستثيران الشيء المرموز له في العقل الذي يعلم دلالته، وبالعكس الشيء يستثير رمزه ». ويرى كلود كوهلر (١٩٥٢، ٢١٩) أن ليس للغة استعمال واحد كما قيل وإنما لها عدة استعمالات: استعمال انفعالي حين تكون اللغة تعبيرا تلقائياً عن الانفعالات، وآخر لعبي حين تكون اللغة وسيلة للعب، وثالث عملي في شكل نداء أو أمر أو نهى أو غير ذلك.

تعريف كلود كوهلر هذا لم يصرح جهراً بأهمية اللغة من حيث هي اتصال وجمع بين الأفراد، لكن مع هذا يشايع هذا التعريف الفكرة الأمريكية الكثيرة الانتشار القائلة بأن اللغة وسيلة وأداة يتيسر بها العمل.

وهذا تعريف أشمل من سابقيه يرى اللغة: مجموعة علامات ذات دلالة جمعية مشتركة، ممكنة النطق من كل أفراد المجتمع المتكلم بها وذات ثبات نسبي في كل موقف تظهر فيه ويكون لها نظام محدد تتألف بموجبه حسب أصول معينة وذلك لتركيب علامات أكثر تعقيدا (موريس: ١٩٥٠، ٣٥). وحسبنا هذا في تعريف اللغة وسنفهم أكثر في نهاية هذا الفصل الخاص بوظائف اللغة.

أهمية اللغة: لا جدال في أن اللغة هي أهم ما يجعل الإنسان أعلى من الحيوان. وأن خبرة عائلة كيلوج بخصوص القردة جوا وطفلهما لدليل نموذجي. إن اللغة تيسر لنا السيطرة على جميع أشياء الكون إذ تحل محلها الكلمات، وتسجل خبرات الماضي، بل هي أكبر سجل يحفظ التراث الاجتماعي. وليست مهمة اللغة أن تربط أفراد المجتمع برباط وثيق فحسب، بل قد تكون أداة طغيان بعض الأفراد أو الجماعات على الآخرين، لا سيما بعد أن ظهر ما ظهر أخيراً من وسائل الدعاية المختلفة وصار لها وزارة في ديوان الحكومات كما للمعارف وزارة. هكذا تعمل اللغة على أن تكون عامل منافسة وصراع بين الأفراد، بل قد تتطرف فتصل إلى حد استعباد البعض للبعض الآخر.

ولا بأس أن نذكر قيمة اللغة في نظر التحليل النفسي، فلها الأهمية الكبرى في السيطرة على العادات، وبدون هذه السيطرة تصبح هذه العادات متهورة خداعة. وتكون هذه السيطرة على أحسن أشكالها حين يشارك المرء الغير في صور نشاطهم وأولاعهم، وهذه المشاركة الاجتماعية هي الطريق السلطاني إلى الشخصية السوية في نظر مدرسة التحليل النفسي (لوريمز: ١٩٢٩، ١٩٥.. مردث: مجلة علم النفس المصرية المجلد ٨، ٢٨٢.. ملر: ١٩٥١، ٢٤٩).

أصل اللغة: ظهرت نظريات أصل اللغة من الناحية الزمنية على هذا الوجه:

البيولوجية أولاً: فالنفسية، فالاجتماعية، ولا بأس أن نناقشها حسب هذا التسلسل أيضًا.

الأصل البيولوجي: بحسب نظريات هذا الأصل تعتبر اللغة ناشئة أصلا عن تلك الصرخات الأولى التي يأخذ الطفل يحاكي فيها شيئاً فشيئا الأصوات الطبيعية (أسماء الأصوات Onomatopea) وقد سمى هردر الفيلسوف الألماني هذه النظرية باسم نظرية ال (باو –واو) ويلاحظ أنه في جميع اللغات توجد كلمات نشأت عن هذا الطريق من ذلك ما عندنا في العربية من: مواء ونقيق وخرير وخفيف. وقد وجد دارون واسبنسر أن الصراخ كان مطرد التقدم عند الحيوانات لما كانت له من فوائد وقد أصبح في نهاية الأمر عند الإنسان كلاماً. ولويس في رسالته (كلام الطفل، ١٩٣٦) يعتمد على هذا الأساس فيعتبر جذور الكلام هي صرخات الطفل الأولى وطمطماته Jargon speech.

لكن بريير يرى نشأة الكلام عن مناغاة الطفل. وآخرون يرون صرخات الانفعال عند البدائي والحيوان والطفل قد ارتبطت تدريجا بأفكار قريبة الصلة بهذه الانفعالات وهكذا تكونت اللغة عند الإنسان الراشد المتحضر نتيجة هذه الصرخات الانفعالية (بين [٤] Bean: مجلة علم النفس التكويني، ١٨٢– ١٨٣).

---

(٤) يذكر الكاتب أيضًا في نفس العدد ص٢٠١ أن بحوثه دلته على أن عند الطفل (١٩ صوتا موروثا) وبالتالي فهو يشارك على العموم القائلين بأن اللغة ناشئة عن هذه الأصوات الأولى.

وهناك أصل فيزيقي آخر يجعل اللغة تنشأ عن الإيماءات والحركات المعبرة. ويؤتى كمثال لهذا لغة الإشارات عند هنود أمريكا الحمر أو لغة الصم البكر ويقال حسب هذه النظرية إن الإنسان البدائي أو الطفل لم يضطر إلى استعمال النطق إلا حين تكون اليدان مشغولتين فلا يمكن التعبير الحركي أو حين يكون المرء في الظلام، هنا يلجأ تدريجا إلى لغة النطق.

يبين داروِن (التعبير عن الانفعالات: ١٨٩٠، ٣٨٦ – ٣٨٧) كيف تخدم حركات الوجه والبدن التعبيرية الإنسان في معاملاته مع الغير، وكيف أن هذه الحركات التعبيرية هي إحدى الدلائل التي تثبت العلاقة التطورية بين أنواع الحيوانات وشتى العروق البشرية، بل وكيف أن الإيماءات والحركات المعبرة هي أكثر صدقاً من الكلمات التي يمكن غشها بسهولة.

لكن مع أهمية هذا الأصل فإنه لا يمكن إثبات أن جميع الأقوام وجدت عندها لغة الإشارات قبل لغة الكلام؛ بالإضافة إلى أن كثيرًا من أنواع الحيوان العليا لها الوسيلة الصوتية للتعبير في اتصالها ببعضها بقدر مالها طبعاً من لغة الحركات المعبرة (كلاينبرج: ١٩٥٠، ٣٥– ٣٦.. يونج: ١٩٤٤، ١٣٤– ١٣٥...ست: ١٩٣٥، ٦٧).

وهناك تفسير بيولوجي آخر تذكره استنشفيلد إذ ترى أن الكلام المقطعي قد ظهر عند الإنسان البدائي منذ مليون سنة بسبب اعتدال

القامة والنمو الكبير في الجزء الأمامي من الدماغ (١٩٢٨، ١٥).

إلا أننا بانتقالنا الآن إلى دراسة أصلين آخرين للغة لا ننفى طبعاً هذا الأصل، البيولوجي، إذ الواقع أن جميع العوامل الثلاثة تتفاعل في تفسير ظهور اللغة مذ المراحل الأولى التي تفسرها النشأة البيولوجية حتى المراحل الأخيرة الأكثر علوا وتجريدا والتي يفسرها الأصلان النفسي والاجتماعي.

الأصل النفسي:

اللغة بحسب هذا الأصل شديدة الاتصال بالفكر فلا كلام من غير عقل. وينشأ الكلام حين نريد التعبير عن أفكارنا إلى أنفسنا أو إلى الغير. وهذا انتقال من الفكر إلى الكلام. ولكن من ناحية أخرى ليس الكلام هو مجرد المظهر الخارجي أي مجرد الأصوات المقطعية، وإنما الكلام ينتظم في داخله معاني كامنة فيه. وهنا تقوم مرحلة انتقال من الكلام إلى الفكر وذلك حينما نحاول تفسير الكلمات أو تأويلها. وقد سبق أن ذكرنا أن ماكس موللر هو من أشهر من قال بهذه النظرية في القرن الماضي (١٨٦٣) ومن أشهر من انتقد هذه النظرية في أمريكا هو لاجونا Laguna, de في كتابه عن الكلام (١٩٢٧، ١٢).

ويتوسع فندت بالأصوات النفسية للكلام، فعنده أن الكلام ليس تعبيرا عن الأفكار فحسب بل هو يعبر عن الانفعالات والعواطف والرغبات أيضًا (كارل بوهلر: ١٩٢٦، ٥٩٧- ٥٩٨).

أما السلوكية والمتأثرون بها فيرون نشأة اللغة عند الطفل تأتي بفضل تأثير فعل شرطي يحصل بين الكلمات والأشياء المناظرة لها. يذكر ديوى أن الأم وهي تصطحب طفلها في نزهة إلى الخارج معها تضع فوق رأسه شيئاً وتقول له « قبعة » وبتكرار هذه العملية عدة مرات، تكتسب لفظة القبعة معناها عند الطفل وهو نفس المعنى الذي تفهمه أمه (١٩٤٦، ١٦). وفي أحوال أخرى يحصل الفعل الشرطي بين الإحساس البصري أو اللمسي وبين النطق. وبتكرار الطفل للتراكيب اللفظية يكتسب معانيها أول الأمر بمساعدة الأم أو المربية وتدريجا يصل الطفل إلى فهم الرموز اللفظية على أنها تعبر عن الأشياء (مكارثي: ١٩٢٩ ب، ٦ .. يونج: ١٩٤٤، ١٣٤.. لويس: ١٩٥١، ٧.. دلاكروا.. اللغة والفكر، ٤٧).

غير أننا نلاحظ على مثال ديوي أعلاه أنه يبين عن أصل نفسي اجتماعي معاً، وقد سبق أن علمنا كيف أن ديوي لا يفصل في تفكيره بين العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية فهو يتمثلها في خطرات فكره على الدوام، هكذا بانتقالنا فيما يلي إلى الأصل الاجتماعي لا نعمل أكثر من أن نكمل العاملين البيولوجي والنفسي في نشأة اللغة.

الأصل الاجتماعي: تذكر مكارثي عن اشترن قوله: « إن اللغة تبدأ عند الطفل حينما يطلق لأول مرة صوتاً ويشعر تمام الشعور بمعنى هذا الصوت ويستهدف منه الاتصال بالغير » (١٩٢٩ب، ١).

نلاحظ على كلام اشترن هذا أنه رغم ذكره العاملين النفسي

الاجتماعي إلا أن التوكيد قائم على الأساس النفسي على حساب الأصل الآخر.. فهناك فرق بين أن يستهدف المرء من كلامه الاتصال بالغير (وهنا توكيد على العامل النفسي) وبين أن يكون الاتصال بالغير هو الدافع إلى الكلام (وهنا توكيد على العامل الاجتماعي). ولهذا نجد أنفسنا مدفوعين إلى القول مع كارل بوهلر (١٩٢٦، ٥٩٨) بأن اللغة هي مظهر اجتماعي وليست سوى نتاج الاتصال بالغير.

يذكر دلالكروا Delacroix عن وتنى في كتابه (حياة اللغة ونموها) أن: « اللغة ليست ملكية فردية، وإنما هي ملكية اجتماعية، والفعل الفردي على اللغة ضيق محدود، وأن الإضافات الفردية إن لم تقبلها الجماعة ويحفظها التراث الاجتماعي تموت مع الأفراد » (دلالكروا: اللغة والفكر، ٤٧).

وإننا لنرى تفسيراً طيباً للنشأة الاجتماعية للغة عند جاردينر Gardiner الذي يفترض التفاعل المتبادل بين المتكلم والسامع في كل مراحل الكلام. وعند أن مجرد التفكير يكفي وحده لإرضاء الحاجات العقلية عند الفرد، وأن التفكير وحده لا يدفع إلى النطق. إنما نحن نلجأ إلى التعبير عن أفكارنا بالكلام لإرضاء ما عندنا من مطالب بالتعاون مع الغير أو التأثير عليه. إن غايات الكلام نفعية بالدرجة الأولى. وهذا كلام شبيه بكلام ديوى الواسع الانتشار عند معظم الأمريكان إن لم يكن مشتقاً منه (جاردينر: الكلام واللغة، ٢٠، ٦٢، ٨٧– ٨٨). ومن كلام وتنى وجاردينر أعلاه نفهم المبالغة في التأكيد على العامل الاجتماعي، مبالغة

نشأت دون شك عن مبالغات موللر وفندت في القرن الماضي كما ذكرنا أعلاه.

لذا ليس لنا إلا القول بأصل تكاملي للغة.. إن ظاهرة ممتازة كاللغة عميقة الجذور في الشخصية الإنسانية لا يمكن تفسيرها إلا على أسس بيولوجية –نفسية– اجتماعية. ويؤيدنا كثير من الكتاب في ذلك حسبنا أن نذكر منهم لوريمر (١٩٢٩، ٤). بعد هذا نتقدم إلى دراسة وظائف اللغة في حياة الطفل.

وظائف اللغة

اللغة هي أكبر ما يميز إنسانية الإنسان وأقوى ما يعبر عن شخصه من حيث هو فرد أو من حيث هو عضو في جماعة، لهذا أثارت وظائف اللغة جدلا كبيراً. يذكر الدكتور مراد (١٩٥٥: ٣٠٥- ٣٠٦) أن اللغة تبدأ بطمطمات غير مفهومة وتصل إلى مراحل عليا من التجريد والعمومية إلى حد أنها تختلط بالفكر. وهي تمر بين هذين الطرفين بمراحل عديدة. ومهمتنا في هذا الفصل هي أن نلقى النظر على هذه المراحل من حيث وظائف اللغة وما يمكن أن تخدم به الطفل.

بياجيه Piaget.

انتهت الدراسات البيوغرافية القديمة إلى اتخاذ هذا التقسيم النجوي في تمييز عبارات الطفل وتصنيفها إلى: إخبارية، استفهامية، تعجبية، أمرية (ملر: اللغة والاتصال، ١٥٥.. مكارثي: ١٩٥٢، ٨٤٠). وقد جاء كتاب بياجيه (اللغة والفكر عند الطفل) فتحاً جديداً وعند الأمريكان خاصة، في ميدان الوظائف التي يمكن أن تكون للغة عند الطفل. هكذا انتقد بياجيه فكرة التقسيم النحوي، ووجدها لا تنفع إلا في حالة اللغة المكتوبة أي لغة الراشدين، وبالتالي فلا قيمة لها عند دراسة لغة الطفل (باركر: ١٩٣٤، ١١١).

درس بياجيه الأطفال في معاهد الأطفال الصغار بجنيف، وجميع كل ما يتكلمه الطفل تلقائياً في خلال شهر تقريباً ووصل إلى أنه بين الخامسة والسابعة يكون ٤٤– ٤٧% خاصاً بما سماه النزعة الذاتية أو التركز في الذات. Egocentrisme وبين الثالثة والخامسة حصل على نسبة ٥٤– ٦٠% تدور حول هذه النزعة (پياجيه: ١٩٢٣، الفصل الأول.. پياجيه. ١٩٢٤، ٢٧٣).

ويقابل هذه النزعة ما سماه بالنزعة المستأنسة أو الاجتماعية وهي لا تتيقظ عند الطفل وتظهر إلا منذ السابعة أو الثامنة. هكذا صح للكتاب الذين ينقلون عن پياجيه أن يعتبروا لغة الطفل حتى السابعة هي لغة ذاتية. فحتى هذه السن يدور كل حديث الطفل عن نفسه: « فهو إما يتحدث إلى نفسه أو ليشرك أي شخص يصادف أن يكون قربه بنشاط اللحظة التي هو فيها » وبالتالي « فليس للطفل أي رغبة بأن يؤثر في سامعه وأن يقول له أي شيء » (١٩٢٣، الفصل الأول). هكذا عند پياجيه لا يميز الطفل في مجتمعه حتى السابعة بين شخصية الفرد وشخصية المجتمع، وشخصية الطفل هي البارزة دون شك.

وعند پياجيه أن هذا الذي يحدث للطفل في هذه السنوات الأولى من العمر هو دلالة عدم النضج، وأن الكلام المستأنس الذي يبدأ منذ الثامنة في العادة سوف يعبر تدريجا عن النضج عند الطفل وانتقاله إلى عالم الراشدين (مكارثي: ١٩٥٢، ٨٤١). كما لاحظ پياجيه أن الأطفال قلما يتكلمون فيما بينهم، وأن توافق الطفل مع الكبار والعالم الخارجي يتم

بطيقة فردية انعزالية، وعلل ذلك بأن الأطفال يفضلون العزلة والاكتفاء بالذات ويعتقدون أنهم يفهمون بعضهم بعضاً إلى درجة أنه يرون أن كل فكرة من أفكارهم عامة للجميع ولذا كان في وسع الغير أن يفهمهم حتى حين لا يعبرون العبير الكافي عن أفكارهم ومطالبهم. هكذا يعتقد الطفل في الحالات المتطرفة ككثير من البدائيين أن في إمكان الغير أن يسرق أفكاره (بياجيه: ١٩٢٤، ٤).

وعند بياجيه أن هناك طبقتين في عقل الطفل: دنيا، وهذه في مستوى الذاتية وهي البارزة كما رأينا حتى السابعة، وعليا، وهذه في مستوى الموضوعية وترتفع إلى مستوى الأفكار المنطقية. وهنا يبدأ الأطفال يفهم بعضهم البعض. كما قسم بياجيه الأحاديث الذاتية إلى محاكاة عاجلة Echolalie وحوار ذاتي Monologue وحوار ثنائي أو جمعي Dialogue ويقصد بالايكولا ليا عملية إعادة الطفل الكلمات والمقاطع للذة الكلام والنطق وكأن الطفل يريد التحقق من معني الكلمة أو المقطع. ويرى بياجيه أن هذا نشاط لاعب، ويوسع الطفل هذا النشاط ليجعل من اللغة تعبيرا عن تخيلاته.

أما المنولوج فيحصل « عندما يكلم الطفل نفسه كما لو كان يفكر عالياً » دون أن يخاطب أحداً بالطبع؛ بينما الديالوج « هناك شخص خارجي مرتبط دائما بعمل أو فكرة النشاط الراهن، ولكن الطفل ينظر إليه على أنه لا يسمع أو لا يفهم ». فوجود الغير ليس إلا حافزا لكي

يستمر الطفل في حواره دون أن يكون في ذلك مستجيبا إلى الغير (باركر: ١٩٣٤، ١١١– ١١٢).

وهناك من يؤيد پياجيه كل التأييد حسبنا أن نشير إلى ميرلوپونتى (أبريل (نيسان) ١٩٥٠، ٤) إذ يرى رأي پياجيه بخصوص تعبير كلام الطفل حتى السابعة عن ذاته أكثر من أن يكون توجها إلى الغير؛ إلا أن الغالب من العلماء يعارضون أو يحورون كثيرًا أو قليلاً في آراء پياجيه الذي اضطر هو أيضًا إلى تغييرها فيما بعد حين ثبت له المبالغة فيها كما سنرى.

نقد بياجيه.

قيل عن كتاب پياجيه المهم في هذا الشأن « اللغة والفكر عند الطفل » « أنه يخص منطق الطفل أكثر مما يبحث في سيكولوجية لغته وفكره » (الكتاب السنوي: ١٩٢٩، ٥٢٧). وقد درست مكارثي (١٤٠) طفلا من عمر (١٨) شهراً حتى سن ال (٥٤) شهراً واختارتهم من أباء دوى مهن شتى وتبين لها أن النزعة الذاتية لم تتجاوز ال ١٠% وأنها تصل إلى الذروة بين سن السنتين والسنتين والنصف من العمر. غير أنها لاحظت أيضًا أن صور الأحاديث المستأنسة Socialized عند پياجيه من نقد وأسئلة وأجوبة كانت أقل ظهوراً في الأعمار الدنيا لهؤلاء الأطفال وأخذت تزيد بشكل بارز عند الكبار منهم (انظر ذلك عند الباحثة هرلوك: ١٩٥٠، ٢٣٧).

هكذا صح ما قيل من أن الأطفال الذين درسهم پياجيه كانوا غل عاديين إلى حد ما، لأن المعهد الذي نشأوا فيه اشتهر بتشجيع الفردية وتثبيط التعامل الاجتماعي، فهو من نوع مدارس مونتسوري حيث يعمل كل طفل منعزلا عن غيره من الأطفال (ملر: اللغة والاتصال، ١٥٥... باركر: ١٩٣٤، ١١٣) وعند طومبسون أن الكتاب ينتقدون پياجيه على أساسين:

١- تعيين عمر للطفل ينتقل فيه من الذاتية إلى الاستئناس.

٢- النسب المئوية بخصوص النزعة الذاتية وجدت في أمريكا أقل بكثير من تلك التي وجدت عند پياجيه، كما نرى عند مكارثي أعلاه وكثير غيرها ممن ساروا على مناهجها أو اتبعوا أساليبهم الخاصة. بالإضافة إلى ذلك وجد أن نزعة التركز في الذات تظهر في مواقف دون أخرى وتظهر عند الراشدين أيضًا (طومبسون: ١٩٥٢، ٣٥٧، ٣٥٨).

الواقع أن النزعة القومية الأمريكية لم تكن سبباً في معارضة پياجيه كما ذهب إلى ذلك بعض الكتاب، فهناك صينيون ويابانيون ذكرتهم مكارثي (١٩٥٢، ٨٤٩) توصلوا إلى نتائج قريبة من نتائجها، فقد أظهر أحد الأبحاث لهؤلاء أن ٨٠% من حديث الأطفال بين السنتين والنصف والخامسة هو حديث مستأنس.

فهذه شارلوت بوهلر بعد أن تأتي على ذكر كثير من الوقائع التي تدحض كلام پياجيه تشير إلى أنه يمكن القول أن نتائج پياجيه صحيحة

فيما تعبر عنه ولكنها في حاجة إلى تكملة أي أنه ناقصة رغم صحتها. فكلام الطفل ذاتي بمعنى أن حياته النفسية تدور حلو حاجاته وأنه يفسر دوافع الغير بحسب دوافعه هو. ثم تشير بوهلر إلى أن بياجيه نفسه عدل من آرائه كثيرًا وأنه لم يعد يلح في كتاباته الأخيرة على ما سبق له (بوهلر ش: ١٩٣٧، ٧٦).

وعند كاتب أمريكي (ملر: ١٩٥١، ١٥٦) نجد أن من الخير تغير تعريف بياجيه للتركز في الذات بحيث يشمل هذا التركز كل أقوال الطفل التي فيها إشارة إلى نفسه وهنا نجد أن مثل هذه الأحاديث ترتفع إلى ٣٠ أو ٤٠% من أحاديثه. ثم يذكر ملر Miller أن الحوار الذاتي: « ما هو في الحقيقة إلا تعبير عن رغبة الطفل في أن يتقرب أكثر فأكثر من الغير ».

والمهم الذي نستخلصه من كل هذا أن النزعة الاجتماعية مهما كانت ضيقة الأفق عند الطفل إلا أن بواكيرها لابد أن تظهر قبل السادسة، وهذا قول أصبح اليوم أمراً مقررا لا يمكن نفيه نفياً قاطعا مهما عورض بشكل أو آخر.

كارل بوهلر:

لم يكن لأفكار هذا المؤلف نفس الضجة التي أحدثتها أفكار بياجيه معاصره. وإن كانت أفكار بوهلر أقرب إلى فهمنا التكاملي، بل وهي في رأينا أكمل ما تقدم به كاتب واحد بخصوص وظائف اللغة. ونظريته هي

السائدة اليوم ولا يستطيع أي كاتب حتى الآن إن يقول أن لديه أكثر مما نجد عند بوهلر.

يذكر بوهلر (١٩٣٠، ٥٥ – ٥٦) نوعين من الوظائف يجدهما عند الحيوان وعند الطفل في سنته الأولى: إحداهما هي تلك التي وجدناها عند دارون واسبنسر وفندت أي وظيفة التعبير، وبها يعبر الكائن الحي عن حالة نفسية عنده حينما يخرج صوتاً ما، أو يأتي بعض الحركات المعينة، والأخرى هي وظيفة استدعاء Evocation بها يثير الكائن اتجاها في الغير ليحقق شيئاً مناسباً، من ذلك ما نجد عند الحيوان من صيحات الحذر.

ولكن تظهر عند الطفل وظيفة ثالثة وهي خاصة بالإنسان دون الحيوان، هذه الوظيفة هي الاستحضار Representation. وهناك غير اللغة من الوسائل التي تقوم بهذه الوظيفة الاستحضارية كالرسوم الجغرافية مثلاً، ولكن اللغة، كما يرى بوهلر، هي أعم هذه الوسائل طرا.

إلا أن لويس (١٩٥١، ١٣) يرى غموض لفظة الاستحضار في لغة بوهلر (الألمانية) أو في ترجماتها الإنجليزية، وينتهي من مناقشته إلى أن الاستحضار ليس للأشياء وإنما هو استحضار سلوكنا إزاء الأشياء. وينتهي لويس (ص١٥) إلى أننا « في دراسة الأطفال نجد أن نموهم لا يتم بتعلمهم أسماء الأشياء وإنما يتم هذا النمو باستعمال سلوك لفظي واتخاذه واسطة لتكملة صور أخرى من السلوك أو الحلول محلها في نهاية الأمر ».

ومهما كان الأمر، فإن نظرية بوهلر هذه قد ظهرت في كتابه (الارتقاء العقلي عند الطفل باللغة الألمانية ١٩١٨) قبل أن تتعدد الإحصائيات التعدد الهائل في الفترة بين الحربين الأخيرتين ثم ما بعد هذه الحرب الأخيرة، وهي الإحصائيات التي قام بها الألمان واليابانيون والأمريكان، وخصوصاً هؤلاء الأخيرين، وغيرهم من الأقوام. ونظرية بوهلر مع أنها لا تغفل العوامل البيولوجية والنفسية إلا أنها توضح بصورة خاصة أن « كلام الطفل هو دعوة ثابتة إلى الغير وواسطة لتحقيق عملية تبادل مع الآخرين »، فهي نظرية ذات طابع اجتماعي واضح كما يقول بونتي (فبراير (شباط) ١٩٥٠، ٩.. بوهلر في مقالته (١٩٢٦) التي اشرنا إليها من قبل).

والحق مع لويس (١٩٥١، ١٧) حين يقرر أن نظريات بوهلر قد تضمنها كلام كثير من المؤلفين ولذا فهو يعلق قائلاً: « إن وظائف اللغة كما تبينها نظريات بوهلر لتظهر العوامل الأساسية التي نقابلها في أي فعل من أفعال الكلام ».

يحلل بوهلر كلاماً لطفل من ثلاث وجهات: فبوظيفة التعبير تظهر وجهة نظر المتكلم إذ تتحول الأشياء عنده إلى أفكار فكلمات. وبالوظيفة الثانية (الاستدعاء) تظهر وجهة نظر السامع حين تستثار عنده الأفكار أو الأشياء، والاستحضار الوظيفة الثالثة يمثل وجهة نظر الأشياء. ويرى بوهلر أن اختفاء أي وظيفة من هذه الثلاث لا يجعل من الأصوات كلاماً على الرغم من بروز بعض الوظائف بالقياس إلى غيرها أحيانًا.

بهذا التحليل الممتاز الذي نجده عند بوهلر (١٩٢٦، ٥٩٩... پرونكو: ١٩٤٦، ٢١٩) يمكن النظر إلى عبارات الطفل من حيث الوظائف الثلاث في آن واحد، وهنا نتخلص من عيوب الأبحاث البيوغرافية القديمة كما نتخلص من عيوب ذاتية پياجيه كذلك.

إلا أن لويس (١٩٥٠، ١٠) مع هذا يحاول محاولة ضعيفة للافتراق عن بوهلر بعض الشيء حين يرتأي أن الوظائف الثلاث تنمو معاً وتظهر منذ البداية عند الطفل، بينما بوهلر لا يرى ظهور الوظيفة الاستحضارية إلا منذ أواخر السنة الأولى. فإذا فحصنا حجة لويس وجدناها تؤكد هي الأخرى أن صرخات الطفل الأولى معبرة فقط، ولا تصبح استدعائية إلا حينما يأخذ الآخرون بالالتفات إليها، ولما كان الآخرون يعتبرون هذه الأصوات مشيرة إلى مواقف الطفل وظروفه، فإن الطفل سيأخذ باعتبار نفس هذا الشيء. إذن فإدراك الطفل الوظيفة الاستدعائية لكلامه ثم إدراكه للوظيفة الاستحضارية يتمان تدريجا ويأخذ ذلك وقتاً ما، وفي نهاية الأمر لا يعمل لويس أكثر من أن يصادر على مطلوبة الأول فهو لم يفترق عن بوهلر إلا ليقترب منه شيئاً فشيئا ويوافقه. وعلى أية حال فتحويره بسيط وغيره ذي أهمية.

وقد سبق أن ذكرنا، في بداية الفصل عند تعريف اللغة، كيف يلح كارل بوهلر على الجانب الاجتماعي للغة. ومن تحليله أعلاه لوظائف اللغة نتبين أن وظيفة الاستدعاء سوف تدخل الغير شيئاً شيئاً فشيئا في إطار تفكير الطفل وأفعاله، كما أن الوظيفة الثالثة وهي الاستحضار حين تقوى

علاقة الطفل تدريجا بعناصر المواقف المحيطة به تجعله متجها باستمرار إلى الذين حوله من حيث إنهم يظهرون له كيف تعمل هذه الأشياء، وكيف تسلك، لا سيما وأنا ذكرنا أعلاه عندما ناقش لويس مقصود بوهلر بلفظ الاستحضار أنه ليس استحضارا للأشياء وإنما هو استحضار سلوكنا إزاء الأشياء. وبالوظيفة الثالثة هذه نفهم جيداً أن اللغة أداة وذريعة كما نشر ذلك في أمريكا المفكر ديوى ومنه انتقلت الفكرة إلى أوربا كما يقول لويس (١٩٥١، ٦، ١٤) وكما أكدنا ذلك مرارا.

وظائف اللغة عند علماء آخرين:

يرى جزل وهيلين طومبسون في كتاب لهما (سلوك الطفل: ٢٤٣ – ٢٤٤) أن اللغة بقدر ما هي تعبير عن مشاعر الفرد وأحواله الوجدانية، فهي في الوقت نفسه واسطة للاتصال الاجتماعي أيضًا. وغلى هذا الرأي يذهب الدكتور مراد (بزوغ الذكاء، ٣٠٥ – ٣٠٧) إذ يتجاوز عنده الذكاء بفضل اللغة مستواه الحسي –الحركي، وتظهر عند الطفل بعد ظهور اللغة عند السنة الثانية وظيفتا التعبير والاتصال، وهما وإن كانتا غير مرتبطتين بالضرورة، إلا أن التعبير يكون في أحسن أشكاله حينما يؤدي إلى الاتصال Communication أي التأثير في السامع؛ وخير صور الاتصال هي تلك التي تظهر مساهمة الفرد وما يمكن أن يكون عنده فيشارك به الغير. إلا أننا نجد وظيفة ثالثة في كتاب آخر للدكتور مراد هي الاستحضار (١٩٤٨، ٢٧٥– ٢٧٦) حين يذكر « ويستعاض بالمعاني والألفاظ أثناء التفكير عن الأشياء والمواقف الواقعية ».

هذه الوظائف الثلاث يكررها إذن المؤلفون بعد بوهلر دون إضافة وكذا يفعل پول جيوم (١٩٥٠ب، ٢٦٠) وكول وجونسون في كتاب لهما عن سيكولوجية الطفولة والمراهقة (ص٣٤٢) وپرونكو (١٩٤٦، ٢١٥-). وعند پولان (كتابه: الوظيفة المزدوجه للغة، ١- ٤، ١٥٤- ١٥٨) نجد أن للغة وظيفتين أساسيتين: نفسية تبعر عن انفعالاتنا وعواطفنا ومعانينا العقلية، واجتماعية تجعل الغير يسلك كما نريد. إلا أن پولان يشير إلى الوظيفة الثالثة في ثنايا كلامه إذ يبين أن اللغة تعبر عن الحقيقة وبالتالي فهي استحضار.

كما يؤيد بويتندايك نفس هذا الثالوث من الوظائف (١٩٥٢، ٢٢١).

ويأتينا پونتي بوظيفتين هما: عينية Concrste مادية وأخرى مقولية Categorique مجردة. ويقصد بالأولى حالة اللغة حين تعطي إجابات عملية في مواقف تتصل بالأمور الراهنة، وهو في هذا يجمع جمعا غامضا بين الوظائف الثلاث التي قابلناها عند بوهلر وكثيرين غيره، لا سيما وأن الطفل عند ميرلو پونتي يكون أول الأمر في حالة تختلط فيها ذاته بالغير فهو إذ يتحدث عن نفسه إنما يتصل بالغير » وإذ « يتصل بالغير إنما يعبر عن نفسه » بل أن پونتي يرى الفصل بين الأفراد عملية « لن يتم لها الكمال » في حياة الإنسان أبدا. ثم يشير إلى أن هذا النوع من التفكير يعم كثيرًا من اتجاهات علم النفس الحديث: فهو يلاحظ ذلك كما يقول « عند جيوم، وقالون Wallon وأصحاب الجشطلت والظاهراتيين والمحللين

النفسيين ». أما اللغة المقولية عنده فتتحدث عن مواقف مجردة وتستجيب لا إلي الواقع وإنما إلى أمور خيالية، وهذه هي لغة صاحب الافازيا كما هي لغة أصحاب المشاكل الفلسفية ومن إليهم (١٩٥٠، مايو (مايس)، ٤، ٢٢).

وإننا لنؤاخذ كلام پونتي هذا أنه لم يشر إشارة واضحة على أية حال إلى وظائف اللغة الثلاث التي وجدناها عند كثير من العلماء وأصبح القول بها أمراً مفروغا منه تقريباً. بالإضافة إلى ذلك نجد پونتى في الوظيفة المقولية إنما يتحدث عن الراشدين والمرضى وكلا الأمرين لا يدخل ضمن عنوان مقالاته ودروسه التي هي بالدرجة الأولى تخص الأطفال والأسوياء منهم على العموم. وإذن فنحن نرفض هذا التقسيم الثنائي الغامض من ناحية والناقص من ناحية أخرى.

وقد سبق أن ذكرنا بحث مكارثي الذي تشير فيه إلى ضعف النزعة الذاتية في السن قبل المدرسة، وقد كان هذا الكلام عندها في سنة ١٩٣٠ في رسالة قدمتها إلى الجامعة، إلا أنها في القسم الذي كتبته عن ارتقاء اللغة في الطفولة في نشرة كارميكايل Manual of Child Psychology والمنشور في فرنسا سنة ١٩٥٢ في ترجمة فرنسية هي التي اعتمدناها في كتابنا هذا، في هذه النشرة نراها (ص٨٧٠) تقسم الفترة قبل المدرسة إلى فترتين إحداهما: فترة المنزل قبل دخول معاهد الأطفال، والأخرى منذ دخول معاهد الأطفال حتى سن السادسة حيث يسع الطفل دخول المدارس الابتدائية العادية. عندها أن لغة الطفل في الفترة الأولى معبرة عن فرديته وقلما تنفع في الاتصال، لكن في الفترة الثانية، وبعد أن يتوسع أفق

الطفل في رياض الأطفال نرى مكارثي تقرر أن كلام الطفل يصبح مستأنسا أي ذا وظيفة اتصالية.

والقسم الأعظم من اللغة المستأنسة هذه يتصل بما تسميه مكارثي المعلومات المتكيفة (١٩٥٢، ٨٥٢) أي ما يستطيع الطفل أن يقدمه من إجابات صحيحة بخصوص ما يحيط به من شئون ومواقف شتى.

أما ما تعتبره مكارثي من محتويات انفعالية أو إجابات ذات نغمة وجدانية تعبر عن حاجات الطفل ورغباته فهذه في رأيها تتناقص مع تقدم الطفل في العمر وقربه من السن المدرسية حوالي السادسة لينفسح المجال للغة المستأنسة وقد أثبتت ملاحظات وتجارب مؤلفين آخرين هذه النتائج التي جاءت بها مكارثي (١٩٥٢، ٨٥٢).

وهناك في السن قبل المدرسية نوع ثالث من الاستجابات ستكون لنا نظرة أخرى فيه في فصل تال ألا وهو: أسئلة الأطفال (الفصل العاشر من هذا الكتاب) وعند مكارثي أن هذا النوع يستغرق حوالي ١٠ -١٥% من أحاديث الأطفال في السن قبل المدرسية (نفسه: ٨٥٣- ٨٥٤).

هذه الأمثلة التي جئنا بها من مكارثي لتدلنا بوضوح على مبلغ ما يمكن أن يكون في الإحصائيات من تضارب، فأي نسبة مئوية غير ثابتة من باحث إلى آخر بل وحتى عند الباحث الواحد تختلف من وقت إلى آخر. هكذا ما ذكرناه أعلاه من تراجع بياجيه بعض الشيء عن أفكاره بخصوص النزعة الذاتية، وهكذا نجد مكارثي تذكر شيئاً في سنة ١٩٣٠ مؤيداً

بالتجارب ولكنها تأتي بعد ستة عشر عاماً حين نشر كارميكايل كتابه عن سيكولوجية الطفولة لأول مرة في أمريكا (١٩٤٦) لتنفي وتحور فيما سبق لها أن قررته. وعلى أية حال ذكرنا رأينا في ثنايا الفصل بخصوص وظائف اللغة في الطفولة. وما تعرضنا له عند ذكر الخلافات بين المؤلفين إنما هو نموذج نرانا مضطرين إلى تكراره بين آونة وأخرى لنبين مدى تعقد ظواهر اللغة في الطفولة الأولى ومدى عجز العلماء عن الاتفاق بخصوص هذه الظواهر، رغم أن المناهج المتبعة في دراسة الطفولة قد زاد إتقانها إلى أكبر الحدود والجهود المبذولة من جانب العلماء والباحثات شيء فوق التصور.

الباب الثاني

المادة الأولية للغة

الفصل الرابع

الصراخ والأصوات الأولى

المظهر البيولوجي للصراخ:

دلالة الصراخ الفيزيولوجية لا ينكرها أحد. فوظيفة الصرخة الأولى بعد الميلاد هي التنفس وتجهيز الدم بذلك بقدر من الأكسيجين. لكن هذه هي المرة الأولى التي يصغى فيها الطفل إلى صوته أيضًا، ولهذا قيمة في تطور اللغة فيما بعد. ويظل الصراخ بعد هذا مصاحباً للتنفس والكحة والبلع وغير ذلك من العمليات المماثلة. ها هي إذن دلالة الصراخ أول الأمر عضوية بحت، وليس إلا تدريجا يأخذ الصراخ بالاتصال بوظائف التغذية ثم صور عدم الارتياح، ورويدا رويدا يأخذ الصراخ بالاتصال بالآلام المعنوية كما نشاهد ذلك عند الكبار خاصة. وللصراخ أول الأمر فوائد عضوية في تمرين عضلات النطق وفي ذلك أكبر الفائدة لتطور الكلام والغناء فيما بعد (هرلوك : ١٩٥٠، ١٦٨.. يسپرسن: ١٩٥٠، ١٠٤.. فالون: ١٩٤٩، ١٨٥).

وكثير من المؤلفين كڤالون ومراد (١٩٥٥، ٣١٧ – ٣١٨) واشتاين (طفولة اللغة، ٦٧) يشيرون إلى شارلوت بوهلر في كتابها (المطبوعة في فينا بالألمانية سنة ١٩٢٧) وهو دراسات اجتماعية ونفسانية عن السنة الأولى من الحياة بأنها هي أول من حلل الصراخ في هذه الفترة من الحياة، وأنها

أثبتت أنه في الأربعة الأشهر الأولى يرتبط الصراخ بحالات انزعاج وبحاجات عضوية، وترى بوهلر أنه مذ الأسبوع الثالث يأخذ الطفل باستغلال صراخه من أجل الرضاعة.

كما يذكر اشتاين Stein (١٩٤٩، ٦٨) أن الصراخ في هذا الأسابيع الأولى يحدث في صورة عمليات مص Clicks وهو يقسم الفم إلى ثلاثة تجاويف شفوي ولهاتي وحنجري. ويعمل ضغط الهواء على دفع السائل من تجويف إلى آخر. وفعل المص يكون بسيطا في أول الأمر، ولكن عند الأسبوع الثالث يتعلم الطفل استعمال أفعال المص وأصواته كاستجابة للصوت البشري أو في طلب الغذاء أو دفع الأذى.

وقد حلل عدد من المؤلفين ظاهرة التصويت عند الجنين. وقد وجد أن الأطفال الذين يبكرون في الولادة يظهر عندهم الصراخ حالما يتعرضون للهواء. وأقل عمر جنيني أمكنت ملاحظته بالنسبة إلى حدوث الصراخ كان الشهر الخامس. بل وأكثر من هذا سمعت أصوات الطفل الناعمة حتى وهو في الرحم، وتعلق مكارثي (١٩٥٢، ٧٧٠) على مثل هذا بقولها: إنه لا بد من مجتمع ومن مستمعين لكي تظهر القيمة اللغوية لهذه الأصوات الأولى.

ويذهب جريجوار (١٩٣٧، ٢١) إلى أن الطفل وهو جنين يكتسب عاطفة اللغة وذلك أنه لا بد أن يتأثر بشتى النغمات الانفعالية للغة أمه، ويكون ذلك هو بدء اهتمامه باللغة والتفاته إليها. ولعل إشتاين (١٩٤٢،

٢٥- ٢٦) قصد إلى ذلك وأكثر منه حين أطلق على الصرخات الأولى اسم « صرخات الهو » مستعيرا التعبير الفرويدي قاصداً أن هذه الصرخات ذات أصل لا شعوري مجهول، وأن الطفل الحديث الولادة له تاريخ طويل خلفه.

ولا تكون هذه الأصوات الأولى للطفل ذات وحدة متميزة كما سنرى فيما بعد حين يظهر الكلام كظاهرة بارزة قائمة بذاتها، وإنما هذه الأصوات متكاملة مع جميع الحركات الأخرى للطفل ومندمجة معها ومع الجهاز العضوي جميعه.

إن صرخات الطفل في الشهر الأول ضعيفة وقصيرة ويسع الطفل أن يطلق بمعدل (٦٠) صرخة في الدقيقة. ولكن في نهاية الشهر الأول تقوى هذه الصرخات وتطول ويصبح معدل التفوه بها (٤٠) صرخة في الدقيقة، ويعود التنفس يكتسب صيغة أخرى في حالة إخراج الأصوات إذ يقصر الشهيق ويستطيل الزفير، ولقد علمنا من قبل الزفير في إخراج الأصوات.

(الفصل الثاني: أ)

كما يجب أن نذكر منذ الآن أن هذه التغيرات البدائية تعبر عن ارتقاء وتمايز ظلال الأحاسيس والانفعالات (البورت: ١٩٢٤، ١٧٩... اشتاين: ١٩٤٢، ٢٦-). وقد وجد أن ٣٥% من صراخ الطفل يحدث بسبب الجوع، وأن هذه الصرخات أطول مدى من تلك الصرخات التي تحدث لأسباب أخرى (هرلوك: ١٩٥٠، ١١٠).

دلالة الصراخ اللغوية واستجابة الطفل للأصوات: يعبر الصراخ في أول الأمر عن عدم الارتياح في حين يكون الصمت دليل حالة اللامبالاة Indifference. ولكن بعد حين يتميز الصراخ وتتفاضل صوره أو بالأصح تبرز منه أصوات جديدة تمثل الارتياح في صورة قرقرات (٥) لطيفة، أما الصراخ البحت فيظل معبرا عن صور شتى من الانزعاج وعدم الارتياح (انظر البحث الذي عملته الكاتبة بريدجز ونشرته في مجلة علم النفس التكويني العدد، ٢٧، ١٩٣٠ ص ١٥٦ نقلاً عن لويس: ١٩٥١، ٢١).

وتكون حركات النطق في هذه الفترة غير متآزرة مع حركات السمع، ولذا فقلما يمكن تشخيص الصمم، ما دام الجميع يصرخون (جيوم: ١٩٥٠ أن ٣٠٢).

ولعل مقال الباحثة بريدجز المذكور أعلاه والذي عملته على خمسين طفلا يوضح أمراً مهما. فالصراخ، وعلى الخصوص كما يظهر في الأسابيع الأولى، من الصعب أن نعطيه دلالة اجتماعية أو لغوية، إذ أن أكثره يتوجه إلى نشاط التغذية وما شابه ذلك من دفع الأذى وغيره. إنما بفضل الدلالة التي سوف يعطيها المجتمع لصرخات الطفل هذه، ثم لأنه بعد مرور الأسابيع الأولى، وعند الشهر الثاني أو الثالث تبدأ صورة جديدة من النطق تظهر عند الطفل من مثل القرقرات التي ذكرناها أعلاه، ثم صور

(٥) القرقرة **Gurgling** والبقبقة في العربية تعنيان صوت السائل الذي يمر منه الهواء وهو ما ينطبق على هذه الحال حيث يملأ اللعاب فم الطفل عادة.

المناغاة (انظر الفصل الخامس)، عندها تبدأ هذه الصورة الجديدة، وليس الصراخ بالذات باتخاذ صورة اللغة. أما الصراخ في ذاته فهو « لغة فظة » و « استجابة سلبية على العموم » (مراد: ١٩٥٥، ٣١٨.. يسپرسن: ١٩٥٠، ١٠٣.. لوريمر: ١٢٩، ٣٣).

يرى اشتاين (١٩٤٢، ٢٩) أننا لا نستطيع أن نقول أي شيء إيجابي عن فترة الشهرين الأولين، فالأصوات لا تزال غير مقطعية وليس لها دلالة ولا تعبر عن شيء أو أننا لا نستطيع أن نعلم ما يريده الطفل من أصواته، بل حتى هذه الصورة الجديدة التي تظهر بعد الصراخ وتسايره ردحا من الزمن مثل الهدير والقرقرة فإن بعض البحاث يرفع عنها صفة المعنى ويقول إنها تحدث بمحض الصدفة عند حصول تقلص في عضلات الصوت. وتتصف هذه الأصوات الجديدة بأنها أقل علوا على العموم من الصراخ وألطف منه، وقد اعتاد بعض البحاث أن يهملها (هرلوك: ١٩٥٠، ١١١).

لكن مهما كان الأمر، فإن هذه الأصوات الجديدة هي مرحلة انتقال الصراخ السلبي إلى صورة المناغاة، وهذه الأصوات هي على العموم أول المناغاة. وبهذا إذن نستطيع أن نتبين أن الصراخ كما سنوضح ذلك في الفصل التالي هو لغة حيوانية بحتة، وأن هناك أصواتا أخرى هي التي ستظهر فيها الدلالة الأولى للغة من حيث إن هذه الأصوات نفسها هي التي ستدخل الطفل في عالم المناغاة الثرى. وعند ڤالون أن الصراخ ذو دلالة غذائية بحتة ومرتبط بحاجات الطفل وأحاسيسه الداخلية ولذا فالطفل

حين يصرخ في الشهور الثلاثة الأولى لا يكون ذلك إلا شعوراً عن عدم اكتماله [(٦)] وعن حاجته إلى من يرضعه ويشعره بإحساس الاكتمال الذي يطلبه. ولما كان الراشدون هم الذين يشعرون الطفل بمثل هذا الإحساس رأينا أنه حتى بقية الأطفال الآخرين لا قيمة لهم عند الطفل في هذه المرحلة، كما أن أقوى شخصية عند الطفل هي أمه أو مرضعته من بين الراشدين (ڤالون: ١٩٤٩، ١٨٥– ١٨٦).

كما يؤكد جزل نفس هذه الحقيقة فعنده أن استجابات الطفل الصوتية في هذه المرحلة تتطابق وتختلط باستجابته الغذائية (١٩٣٤، ٢٤٧).

وقد درس البحاث تأثير أصوات الغير على الطفل. يقول ڤالون (نفس المصدر أعلاه) إن الطفل لا يزال لا يمتلك ذلك الحدس الانتخابي الذي يميز بني الأصوات الإنسانية والضوضاءات [(٧)] المادية ». أما ميرلوپونتي (دروسه في السوربون عام ١٩٥٠– ١٩٥١، ٣٠) فيرى أن أول حافز صوتي يدخل إلى عالم الطفل من الخارج هو صوت النطق البشرى. وبهذا يبدأ تأثير الغير على الطفل منذ هذه اللحظة، ويستجيب الطفل في الشهرين الأولين إزاء نطق الغير بالصراخ وهو وسيلته الوحيدة. كما يستجيب أحيانًا بابتسامة خفيفة كما سنرى ذلك في الفصل السادس. وبين الشهر الثاني والشهر الثالث تظهر ظاهرة عدوي الصراخ، أي حين

---

(٦) **Decomplete**

(٧) **Les Bruites**

يصرخ الطفل لصراخ أطفال آخرين. ويفسر البعض هذه الظاهرة بأن الصراخ يزعج الطفل فيدفعه هو الآخر إلى أن يسلك كغيره من الأطفال.

غير أن تأثير الغير على الطفل لا يكون على أية حال في الشهر الأول، إذ الطفل لا يزال في هذه الفترة مشغولا بحاجاته الغذائية وخبراته الحسية – الحركية (جزل: ١٩٤٩، ٩١).

ولهذا يمكن أن نكمل كلام پونتي أعلاه بالقول أن تأثير الآخرين على الطفل في الشهر الأول هو تأثير سلبي، بمعنى أن الطفل قد يلتفت إلى الأصوات التي يعملها الغير، ولكنها التفاتة لا تتمثل بأكثر من وقف نشاطه، فإذا كان مشغولا ببعض الأوضاع البدنية نراه يوقفها عند انتباهه إلى صوت الغير. وهذا تأثير للغير على الطفل ولكنه تأثير سلبي، على الأقل فيما يتصل بالشهر الأول. أما بعد ذلك وفي خلال الشهور التالية فيتطور هذا النشاط السلبي ليبلغ مرحلة الإصغاء إلى الكلمة وفهمها وغير ذلك من صور النشاط البدني والعقلي كما سنرى في الفصول التالية من هذا الكتاب.

بل إن أصوات الغير لتندمج إذا تكررت في المواقف التي يحياها الطفل وتصبح جزءا لا يتجزأ منها وإن كان الأمر أن الطفل يكون في البداية في موقف حيادي إزاء نطق الغير، وتدريجا تأخذ استجابات الطفل بالتمايز والتفاضل. ويلاحظ أن الأصوات الشديدة الفظة تثير سخطه وانزعاجه أول الأمر، ولكن فيما بعد يستطيع أن يتقبل هذه الأصوات ولا

تعود تزعجه كثيرًا. إنما على أية حال، يرتاح الطفل إلى تلك الأصوات الرخيمة الناعمة النغم وسرعان ما يألفها ويدمجها في المواقف والاستجابات التي يحياها ويختبرها (كول: ١٩٤٩، ٣٢٥.. لويس: ١٩٥١، ٤٩–٥٢).

أصوات وحروف هذه الفترة الأولى:

مع أننا سنفصل القول إلى حد ما عن هذا الموضوع في فصل المناغاة التالي، إلا أنه لا بأس أن نؤكد منذ الآن أن أصوات الطفل حتى آخر الشهر الأول غير مقطعية، ومع أنه يحصل لها بعض التمايز حتى منذ هذا الشهر الأول، إلا أن أصوات الطفل تظل في هذه المرحلة غير معبرة وهي أشبه بضوضاءات بلعومية كما يقول جزل (١٩٤٠، ٢٠).

وأن الطفل وهو جائع « ليقوم بحركات شبيهة بحركات المص، فيضغط بلسانه على سقف فمه، ويسهل ذلك خرج شيء شبيه بحرف اللام في صورة ولولات Wailings الجوع التي تسمع عنده في شكل: لا – لا – لا » ولكن « حين يوضع الثدي أو زجاجة اللبن في فمه خلال صراخه هذا تطبق شفتاه على الثدي أو الزجاجة وتحيطان بها فيتلطف الصراخ ويصبح في شكل: موم – موم – موم » (كول: ١٩٤٩، ٣٢١).

هذه الأصوات التي يخرجها الطفل من عنده تسمح له تدريجيا بأن يصغى إلى نطقه وهنا شيئاً فشيئا يحصل تأزر بين سمع الطفل ونطقه وتنمو عنده عاطفة ضبط الذات le controle de soi وعاطفة اللعب

بالأصوات التي ستنمو على الخصوص في المرحلة التي تلي هذه – أي المناغاة–، وتصبح الأصوات بعد مرور الأشهر الأولى أشبه بالكرة يرميها الطفل إلى الحائط فترجع إليه، هكذا تضرب أصوات الطفل أو أصوات الغير أذنيه فيصوت ثانية وتستمر العملية حتى يوقفها منبه جديد (بوينتدايك: ١٩٥٢، ٢٣٣.. اشتاين: ١٩٤٩، ١١٩– ١٢٠).

وكما سنرى فيما بعد يكثر نسبة أحرف العلة في هذه الفترة بالقياس إلى نسبة الأحرف المتحركة وتبلغ النسبة في الشهر الأول (٥: ١) في حين أنها متعادلة تقريباً في أحاديث الراشدين التلفونية. ولعل سبب ذلك هو أن أحرف العلة لا تتطلب –كالأحرف المتحركة– إيقافا كلياً أو جزئيا لعملية إخراج الهواء: الزفير، كما أشرنا إلى ذلك (في الفصل الثاني: أ) انظر كذلك (ملر: ١٩٥١، ١٤٣.. بين: ١٩٣٢، ١٩٧). ويرى بين هذا أن هناك (١٩) صوتاً أولية في هذه الفترة من مثل: ها – ها، هي – هي، هو – هو ينطقها الطفل وهو في حالة ارتياح، وبعضها الآخر يطلقه الطفل في صورة أحرف علة تخرج مع قرقرات الطفل وحسراته، وأن أول تسجيل للصراخ يتمثل في حرفي العلة آ، إ. وجميع هذه الأصوات التلقائية لتتحور عند الطفل تدريجا وتثرى حتى تصبح جزءا أساسياً من لغته بعد مضي بضعة الشهور الأولى.

وعند جريجوار [٨] أن العوامل الفزيولوجية هي التي تحدد ظهور أحرف العلة أو أصوات مثل اير، م. هذه الصور من النطق التي تون في

(٨) ١٩٣٧، ٢٦٧.

أول الأمر ذات أصل انعكاسي تأخذ بالزيادة تدريجا وبالتنوع بفضل تأثير عامل الاكتساب، وهكذا تظهر تآزرات جديدة بين الأصوات [(٩)]. ولا ينسى المرء هذه الأصوات التي يملكها في هذه الفترة من العمر وهي الأصوات التي تصبح جزءا أساسياً من سلوكنا، إنما تنتقل دون شك من دلالتها الانفعالية لتصبح ذات دلالة تعبيرية تهدف إلى الاتصال والضبط الاجتماعي [(١٠)].

---

(٩) البورت: ١٩٢٤.

(١٠) **Social control**

الفصل الخامس

المناغاة

ما هي المناغاة؟ ومتى تحصل؟ وما العلاقة بينها وبين الصراخ والأصوات الأولى؟ وما هي أصواتها ومقاطعها؟ وهل هي موروثة أم مكتسبة؟ وكيف تتكشف وتظهر؟

تمهيد:

المتفق عليه في الدراسات التي سبقت الحرب الأخيرة مباشرة والتي عملت بعد الحرب أن المناغاة هي لعب عشوائي لا يهدف منه الطفل إلى الاتصال بالغير، أو التعبير لهم، كما يعمل في صورة النطق فيما بعد، وإنما غرضه من هذه الصورة الخاصة من النطق ممارسة الأصوات وإتقانها تدريجا، هذا مع العلم أن أصوات المناغاة في بعض الأحيان تشير إلى أنواع من الخبرات عاشها الطفل وبالتالي فهو بتكراره الأصوات والمقاطع هذه لذاتها سوف يؤكد في نفسه مضمون هذه الخبرات (كول: ١٩٤٩، ٣٢١... لويس: ١٩٥١، ٦٥- ٦٦).

والمناغاة بما تستغرقه من وقت يتراوح بين بضعة شهور قليلة وبين عام أو أكثر من عام وبما أنها توجد في جميع الحالات حتى لدى الصم

والبكم والبلداء يمكن القول إنها مظهر يخلف الصراخ، وهي السلف المباشر للغة (پيرون [11]: ١٩٥١، مادة مناغاة، پونتي [12] يناير سنة ١٩٥١، ٤– ٥).

والميزة الكبرى للمناغاة هي ثراء مقاطعها بحيث إن الطفل يبدأ بإخراج المقاطع العديدة التي لن يحتاج إليها جميعاً مهما تعلم من لغات في المستقبل، « ففي المناغاة من الخصائص اللغوية ما يعدل جميع الخصائص الموجودة في لغات الأرض طرا وأكثر » (پريير: عقل الطفل نقلاً عن مكارثي في مقالتها ١٩٢٩، (أ)، ٦٣٠).

تبدأ المناغاة أول الأمر بمقطع واحد يتكرر، ثم بمقطعين وأكثر، وهذا ما يجعل المناغاة وكأنها حديث أو قصة يوجهها الطفل كيفما شاء. هذه مناغاة طفلة في الأسبوع العاشر بعد السنة الأولى: بي دس دي ناين. أو: موم – موم – موم. دا – دا – دا. وسنطلع على أمثلة أخرى فيما بعد. (شرلي [13]: السنتان الأوليان، ٥١. السؤال الثاني: الكلام في الطفولة، ٨٣).

ويشير لويس إلى أن بعض الكتاب (منهم اشترن في ألمانيا ودلاكروا في فرنسا وغيرهما) درج على اعتبار أن للمناغاة مظهرين: مظهراً تعبيريا وآخر لابعا، وهو يختار المظهر الثاني (ص ٥٥ من كتابه: ١٩٥١). وقد

---

(١١) Pieron, Henri

(١٢) Merleau, Ponty

(١٣) Shirley, Mary

سبق أن أكدنا نفس هذا الجانب الذي يشارك لويس فيه كتاب آخرون. يذكر مثلاً بوينتدايك أن: « المناغاة نشاط لاعب [(١٤)] يعتمد على تكرار الأصوات بكل بساطة.. وشبيه بهذا النشاط ما نجده من مناغاة الببغاوات وثرثرات طيور أخرى » (١٩٥٢، ٢٣٤).

هذا مع العلم أن المناغاة نفسها تتطور من وترتقي عن تلك الأصوات المعبرة التي تصاحب حالات الرضا أو عدم الرضا، ولكن الطفل سيختار من هذه الأصوات المعبرة طرفاً يأخذ بإعادته لكي يلهو بنشاط ناطق (لويس: ١٩٥١، ٥٧).

وقبل الانتهاء من هذا التمهيد، لا بأس أن نأتي على فكرة الصعوبات التي يلقاها البحاث في هذه الفترة: فالاستجابات النطقية لا يمكن تسجيلها بسهولة وليس هناك اتفاق عام بخصوص العلامات المناظرة لصور النطق عند الطفل، كما أن المناغاة لا يمكن تحفيزها غالبا، فكثيرا ما تأتي عرضا، ثم إن خلوها من المعنى يزيدها صعوبة (شرلي: ١٩٣٣، ١٧.. مكارثي: ١٩٥٢، ٧٧١).

وتذكر مكارثي أنه « مع التقدم الكبير الذي حصل في مجالات التسجيلات الميكانيكية والكهربائية فإن استغلال هذا الفن في دراسة لغة الطفل لا يزال ضيقا حتى الآن » (ص ٧٧٢).

---

(١٤) **Activite Ludique**

فترة المناغاة:

أمر تقرير القول في فترة المناغاة أو تحديد مظاهرها يلاقي أكبر الصعوبات لأسباب عديدة درسناها في فصل مناهج دراسة اللغة في الطفولة (مكارثي: ١٩٢٩ (أ)، ٦٣١–).

يضع بعض الكتاب هذه المرحلة في عمر مبكر. فعند سث أنها تبدأ بين الأسبوع الثالث والعاشر من العمر (ص ٨٢). ويؤكد يسبرسن (ص ١٠٤) هذا بقوله: إن المناغاة لا تبدأ قبل الأسبوع الثالث وقد تتأخر إلى الأسبوع السابع أو الثامن. ويؤكد نفس العمر أو ما يقرب منه كتاب آخرون يونتي (٥ر٢) شهر وبيرون نحو الشهر الثاني، وعند لويس أنها تبدأ في الشهر الأول (١٩٥١، ٥٥– ٥٦) ولكنه يرى أن مناغاة الأصوات المتكررة ربما تبدأ في الشهر الثالث، لأن هذا النوع من المناغاة أكثر رقيا من المناغاة البسيطة الأولى (ص ٦٠) أما جزل فيراها تبدأ منذ أواسط الشهر الثاني وتستمر لخمسة الشهرو التالية (جزل وآخرون: ١٩٤٠، ٢١.. سث: ١٩٣٥، يسبرسن: ١٩٥٠... يونتي: يناير ١٩٥٠، ٥ ... بيرون: ١٩٥١، مناغاة).

أما عند كتاب آخرين، فتتأخر المناغاة بعض الشيء، فهي عند اشتاين (١٩٤٩، ١٢٢) تبدأ عند الشهر الخامس، وعند جريجوار (١٩٣٧، ٣٠) في الشهر الثالث، وعند شرلي (١٩٣٣، ٥٠) التي عملت كتابها على أساس دراسة (٢٥) طفلا أن العمر الوسيط الذي ناغى

فيه الأطفال مختبريهم كان خمساً وعشرين أسبوعاً، وهذه ظروف غير ملائمة للأطفال، لا سيما وأن الطفل يفضل حين يكون وحده أن يناغي بينما عندما يكون من يلهو معه لا يحتاج كثيرًا إلى اللعب بصوته، لهذا تستدرك الباحثة بقولها: « إن الأعمار التي أعطتها الأمهات لمناغاة أطفالهن كانت أقل من ذلك بكثير ».

وتذكر هرلوك (١٩٥٠، ٢١٥) إنه في الشهر الثالث أو الرابع يأخذ الطفل بالسيطرة على مجرى الهواء في حباله الصوتية ثم تبين (ص ٢١٦) أنه في الشهر السادس تبدأ (جمناستيك) المناغاة بالظهور بشكل واضح ثم تصل إلى القمة في الشهر الثامن. وتتقهقر هذه الظاهرة بالتدريج حتى تندغم في مرحلة الكلام عند الشهر الخامس عشر (كول: ١٩٤٩، ٣٢١) بينا يرى الكاتبان مكارثي (١٩٥٢، ٧٧٦)، واشتاين (١٩٤٩، ١٢٢) أن فترة المناغاة تنتهي حوالي آخر السنة الأولى.

هذا مثال قد لا نكرره دائماً بالنسبة إلى فترات أو مراحل اللغة، ومنه نفهم كيف يختلف الكتاب ذلك الاختلاف الذي يؤدي إلى تداخل الظواهر النفسية أيضًا، وبالتالي لا تظهر الفروق الفردية بالنسبة إلى الأفراد المبحوثين فقط، بل هناك فروق فردية بين البحاث أنفسهم.

الصراخ والمناغاة:

لا بأس من التنبيه منذ الآن إلى مخاطرة المقارنة بين هاتين الظاهرتين. فهناك ظواهر متوسطة بينهما. ولكن مع ذلك وجدنا من الأهمية بمكان

إظهار الصفات البارزة لكل من هاتين المرحلتين تبيانا لقيمتهما. يلاحظ:

أولاً– أنه بقدر ما كان الصراخ (كما لاحظناه في الفصل السابق) غير ملحن ولا يسير على إيقاع، إذا بالمناغاة منغمة غنائية ذات ألحان تتبدل حسب حالات الطفل الوجدانية ورغباته، وهذه القدرة على التنغيم هيا لتي تيسر للطفل تدريجا أن يجعل سياق نطقه مطابقاً لصور نطق الراشدين. (يسبرسن: **١٩٥٠**، **١٠٤**... مراد: **١٩٥٥**، **٣٢١**–**٣٢٢**... لويس: **١٩٥١**، **٦٥**).

ثانيًا– الصراخ غير مقطعي والطفل فيه في مرتبة حيوانية بحث، بينما المناغاة ذات أصوات مقطعية يبدؤها الطفل بمقطع واحد ثم اثنين وأكثر وقد لاحظنا في الفصل الثالث كيف أن المقطعية هي صفة الكلام الإنساني من حيث هو متميز عن كلام الحيوان، فالمناغاة عمل إنساني ظاهر (انظر كذلك الفصل الثاني) (بيرون: **١٩٥١**، مناغاة... لويس: **١٩٥١**، **٥٥**).

ثالثًا– تنوع الصراخ محدد النطاق وتسجيله ليس بالعسير، ومهما كان عالياً أو واطئا، مهتاجا أو متراخياً، فالعلامات المطلوبة لتسجيله محدودة. في حين أن ثروة المناغاة تتجاوز كل قدرة لنا اليوم على التسجيل (جزل: النمو العقلي، **٢١٣**– ... كارل بوهلر: **١٩٣٠**، **٥٣**).

رابعًا– الصراخ كما رأيناه يخدم غرضاً بيولوجيا، ويجلب الانتباه إلى حاجات الطفل المباشرة. أما المناغاة فهي أول مظهر للتحضر، إذ تخدم حاجات عاجلة وآجلة معاً، وهي تخدم في تسلية الطفل وليس بغريب أن

يناقش لويس في فصل المناغاة في كتابه (١٩٥١) العلاقات الجمالية بين المناغاة والفن (بريطانية: مادة مدنية... بوهلر ك: ١٩٣٠، ٥٣– ٥٤.. دارون: يولية ١٨٧٧، ٢٩٢).

خامسًا– الصراخ غالباً ما ينبئ عن انفعالات غير مسرة، بل إن بعض الكتاب يجزم (كما رأينا في الفصل السابق) بأن الصراخ لا يصاحب حالات الرضا أبداً. بينما المناغاة، فمع أنها قد تكون تحويلا لتلك الأصوات المصاحبة للرضا، إلا أنه مهما كان الأصل، فالاتفاق بين الكتاب أن أصوات المناغاة ذاتها تصاحب الرضا وتكون سبباً فيه، هذا مع العلم أن تدخل انفعالات قوية غير سارة في موقف الطفل تقلبه من المناغاة اللذيذة إلى تلك الصرخات الفظة (مكارثي: ١٩٥٢، ٧٧٦... لويس: ١٩٥١، ٥٧... البورت: ١٩٢٤، ١٨٢).

سادسًا– الصراخ غير إرادي، بينما المناغاة لا تكاد تتضح في الشهر الثالث حتى يأخذ الطفل تدريجا بالسيطرة على جهازه الصوتي واستغلال هذه السيطرة لتسلية نفسه وفي أوقات وحدته خاصة (هرلوك: ١٩٥٠، ٢١٦.. كول: ١٩٤٩، ٣٢١).

بقيت ناحية أخرى لا تجدر دراستها عند ذكر الفروق لأنها تجمع (كما سنرى في بقية هذا الفصل) المناغاة والصراخ، ألا وهي أن كلا من هاتين الظاهرتين تلقائيتان أو وراثيتان، مع فارق أن عامل الاكتساب يكون له أكبر الأثر في نمو ارتقاء المناغاة.

أصوات المناغاة ومقاطعها:

في فترة المناغاة هذه يخرج الطفل أحرف علة ومتحركة ومقاطع وأزواجا من أحرف متحركة (جزل: ١٩٤٠، ٢٣)، وتسبق أحرف العلة في الظهور الأحرف المتحركة وليس في هذا خلاف. إنما الخلاف بين البحاث هو بخصوص ترتيب ظهور الأحرف المتحركة. ويلاحظ أن أول أحرفة العلة ظهوراً هو: « آ، اَ، أ ». ويسمي جريجوار (١٩٣٧، ٣٠) الحرف « آ » بأنه من أحرف العلة المحايدة أي أنه من النوع الذي يطلقه الطفل غريزيا وذلك حين يفتح الفم ويتهيأ لبدء الكلام.

وهناك نظرية (أروين) ذكرتها مكارثي (١٩٥٢، ٧٧٤) بحسبها يبدأ ظهور أحرف العلة ابتداء من مقدم الفم حتى مؤخره بينما الأحرف المتحركة يبدأ ظهورها من مؤخرة ا لفم حتى مقدمه. ولكن لا يمكن قبول هذه النظرية على الأقل بخصوص أحرف العلة، فمعظم الملاحظات تبين أن ظهور أحرف العلة يكون من مؤخرة الفم حتى مقدمه (جزل: ١٩٢٨ « ب »، ٢١٣– ... تلكان: ١٩٥٠، ١٦٤).

بل إن صرخة اللحظة الأولى بعد الميلاد التي يسجلها جميع الكتاب تقريباً على أنها في صورة « أيه، آ » لتثبت أن أحرف العلة الحلقية هي التي تسبق في الظهور. أي أن أحرف العلة تبدأ من مؤخرة الفم.

لكن أكبر الخلاف هو بخصوص الأحرف المتحركة. فميرلوبونتي (يناير ١٩٥٠، ٥) يرى أن حرفي اللام والراء هما الحرفان الرئيسيان في المناغاة

وقد سبق أن ذكرنا رأيه في بدء فترة المناغاة عند منتصف الشهر الثالث. ولكن كاتبا آخر هو ألپورت في كتابه (علم النفس الاجتماعي ص ١٨٢) يبين أن حرف اللام بما أنه في حاجة إلى قلب قمة اللسان لا بد من مرور ثلاث سنوات قبل أن يكتمل نطقه. وعنده أن حرف الراء أيضًا حرف صعب على الخصوص وهو في أول الكلمة ولا يتقنه الطفل إلا بعد وقت طويل. هذان رأيان متطرفان جداً وهما مثال على ما نجده عند البحاث بهذا الخصوص. ولعل الخروج من مأزق كهذا هو بقبول رأي بونتي لا سيما أن حرف اللام (كما سنذكر في الفصل الأخير) مرتبط بعمليات الرضاعة، وحرف الراء أيضًا في ظاهرة القرقرة التي نجدها في النصف الأول من السنة الأولى، ينطقه الطفل حين يكون مستلقيا على ظهره وهناك قطرة من اللعاب في بلعومه. ولكن هناك شيء آخر يمكن أن نوافق فيه البورت [(١٥)] هو أن اكتمال نطق هذين الحرفين لا يتم إلا متأخراً وهذا صحيح (بوهلرك: ١٩٣٠، ٥٢).

ويساعد التسنين على ظهور أحرف في مقدمة الفم، من ذلك الحروف السنية والشفوية والتي تسمى بالمنفجرة [(١٦)]: (د، ت، ب، ؟؟؟) وبعد هذه تأتي مجمعة: (س، ن، ث، ف، ذ) (انظر البورت: ١٩٢٤، ١٨٢... تلكان: ١٩٥٠، ١٦٤).

---

(١٥) **Allport**

(١٦) **Explosive**

ومع أن الكتاب القدامى أجمعوا على ظهور الأحرف المنفجرة (الأمامية٩ في البداية، إلا أن الملاحظات التي جاءت بعد ظهور كتاب لويس (١٩٣٦) وغيره من الكتاب أثبتت أن تبكير الملاحظة في شهر الطفل الأولى قد أعوز هؤلاء الكتاب الأوائل. وتشير مكارثي (١٩٥٢، ٧٧٥) إلى نظرية لويس التي أكدها أروين أيضًا كما ذكرنا أعلاه، وهي القائلة بأن ظهور الأحرف المتحركة الحلقية في البداية شدي الاتصال بعمليات البلع أو إخراج الغازات من المعدة بعد تناول الطعام، بينما يتأخر ظهور الأحرف الأمامية لأن هذه تتصل بعملية انتظار الطعام وتوقعه وهذه العملية تتأخر بضعة أسابيع قبل أن يأتي على الطفل وقت يدرك فيه أنه في حاجة إلى الطعام وأن إخراج الأصوات ينفعه في طلب الطعام.

ومن الأحرف –العلة والمتحركة– تترتب المقاطع الأولى (مثل: دا، با، پا). وهذه المرحلة عند بعض الكتاب هي أول المناغاة. (لويس ١٩٥١، ٥٥).

وعند كتاب آخرين يطلق على مرحلة هذه المقاطع الأولى اسم المدير [(١٧)]. فماري شرلي (السنتان الأوليان، ٥٠) تقول عن هذه المرحلة إنها تظهر في الأسبوع الثامن، وبعد هذا العمر يضيف الطفل مقطعا آخر –بعد عدة أسابيع أخرى– فيركب تلفظات [(١٨)] كهذه: ماما، بابا، هو – هو.. إلخ.

(١٧) **Cooing**

(١٨) **Vocalizations**

وينظر لويس إلى هاتين المرحلتين على أنهما مرحلة المناغاة ذات المقطع الواحد ومرحلة المناغاة ذات المقطعين (كتابه ١٩٥١، ٥٦-٦٠).

ثم تتحسن المناغاة عند الطفل فيخرج أكثر من مقطعين، من ذلك الأصوات التالية: أرده، أردة، أُجُل، - أُجُل، أودل، أودل.. - أودل.. إلخ..

وقد لاحظ جزل (١٩٢٨ ب، ٢١٦- ٢١٧) أن المقاطع في المناغاة قد تتكرر في المرة الواحدة فتبلغ (٣٢) مقطعا مكررا. ومما يساعد الطفل على استمرار نشاطه النطقي هذا، ما يعطيه من حوله لصور نطقه من معان، فأصوات مثل دادا، باي باي، ماما، تشعر الوسط أن الطفل أخذ يتكلم فتظهر علامات الارتياح في الوسط حول الطفل. وهذا عامل يساعد تثبيت أصوات وحروف ومقاطع بعينها دون غيرها.وكذلك هذا هو سبب نسيان الطفل ما يخرجه من كثير من أنواع الأصوات والحروف ولكن لعدم الحاجة إليها ينساها ويكتفي بتلك التي يقبلها الوسط المحيط به. هذا وسنرجع مرة أخرى إلى الأصوات في الفصول التالية (كول: ١٩٤٩، ٣٢٢).

الأساس الوراثي في المناغاة:

المتفق عليه أن المناغاة ظاهرة تتكشف عند الطفل من تلقاء نفسه. وأن المظاهر النطقية عند جريجوار (١٩٣٧، ٢٦٨) في الأشهر الأولى ذات أسباب فسلجية. وهذا هو سبب ظهور أحرف العلة أو حرف أمامي

كالميم.

ولعل ظهور المناغاة عند جميع الأقوام: اسكيمو وزنوج وأوروبيين وصينيين وحتى عند الصم البكم لدليل قوي يلجأ إليه الكتاب عادة في إظهار وراثية المناغاة. هذا مع أن الوسط يلعب دوره في تثبيت وزيادة تطور أصوات معينة دون غيرها. كما أن سمع الطفل يلعب دوره في ذلك، لهذا سرعان ما تتلاشى أصوات المناغاة عند الأصم لأنه لا يلتذ كثيرا بما يخرجه من أصوات. وتظل مناغاة الأصل الأبكم في مجال الحساسية الباطنية [(١٩)] لأن سمعه لا يثير عنده تلك الفروق والتمييزات الصوتية الدقيقة التي تثيرها أذنا السوي (يسبرسن: ١٩٥٠، ١٠٤– ١٠٥) (أيونج: ١٩٤٧، ٨٢، ٨٤، ... بوهلرك: ١٩٦٠، ٥٢.. مراد: ١٩٥٥، ٣٢١– ٣٢٢.. اشتاين: ١٩٤٩، ١٢١).

تكشف المناغاة وارتقاؤها: أثر المجتمع والتربية:

تحدث المناغاة تلقائيا ونتيجة تلك الإحساسات الباطنية الملائمة، وتدريجا يصبح السمع واللسان والشفتان والحبال الصوتية من أهم دمى الطفل ووسائل لعبه.

وإن الطفل السوي غير الأصم ليجد باستمرار الحوافز الكافية ممن حوله تدفعه هي الأخرى أيضًا إلى موالاة إخراج الأصوات والتلذذ بها.

---

(١٩) **Interoceptive**

وعلى مر الأيام يأخذ الطفل بالمقارنة والمقاربة بين أصواته وأصوات من حوله؛ وفي النهاية بمحاولة إنتاج أصوات مطابقة للغة السائدة (تلكان: ١٩٥٠، ١٦٥- .. مراد: ١٩٥٥، ٣١٩- ٣٢٠.. يسپرسن: ١٩٥٠، ١٠٤.. جريجوار: ١٩٣٧، ٢٦٨-).

وقد كثر حديث علماء النفس عن فكرة الرجع الدائري أو الاستجابة الشرطية التي تحصل بين النطق والسمع. وتتكرر هذه الفكرة عند السلوكيين وغيرهم على السواء وخلاصتها أن المقاطع التي يخرجها الطفل تؤثر في سمعه تأثيرا شرطيا يدفعه إلى تكرار نفسا لصوت المرة بعد الأخرى دون كلل، وتستمر سواء أكان الطفل هو البادئ بها أو كان الغير هو الحافز للطفل على ذلك. وتستمر الدورة حتى تتشتت بسبب من الأسباب، وبعض الكتاب يرى في هذا بذرة المحاكاة التي ستظهر فيما بعد (ملر: ١٩٥١، ١٤٧.. الپورت: ١٩٢٤، ١٨٣... بوهلرك: ١٩٣٠، ٥٢).

وترتقي المناغاة عند لويس (١٩٥١، ٥٩- ٦٠) لا لمجرد سماع الطفل لها فحسب بل ولإحساسه بها أيضًا. فالمولود أصم مع أنه لا يستمع إلى مناغاته إلا أنه يحس بها من الداخل.ويقبل لويس بما قرره الباحث الألماني كامپيك في وضعه « اهتزاز » موضع « سمع » في عملية الرجع الدائري أي يجب أن نقول: نطق، اهتزاز، نطق وهكذا...

وما يلقاه الطفل من استحسان له الفضل الأكبر في مؤاتمة موسيقى مقاطعه وتأليف أصواتها بحسب ما حوله من لغة (بين: ١٩٣٢، ١٨٨).

هذا الاستحسان والتشجيع دفع ايفا ابنة اشترن إلى التعبير في مناغاتها وكأنها تقص قصة وتلقي حديثا وتوجههما إلى شخص معين (ست: ١٩٣٥، ٩٠).

وأخيرا، قبل ترك هذا الموضوع، لا بد من القول بأن الطفل يعد نفسه في مناغاته بما فيها من إمكانيات لكي يتعلم اللغة السائدة. وعلينا أيضًا أن نستفيد من هذه الإمكانيات قبل فوات الأوان وقبل نسيان الطفل أصواته التلقائية، كل ذلك من أجل إجادة الطفل لغة المجتمع. والتأخير هنا معناه لحوؤنا فيما بعد إلى أساليب التعليم الشكلي الذي فيه ما فيه من قصور ونقص. ومن هنا نوافق قول المؤلفين كول ومورجان (١٩٤٩، ٣٢١) من أنه: « في كل صور التآزر الحركي، وضمن ذلك المناغاة، من الأفضل البدء على نطاق واسع حر قبل البدء بمحاولات من الضبط الدقيق ».

الفصل السادس

اللغة غير المقطعية

يقسم البعض اللغة إلى لغة آذان ولغة عيون، وقد يقال إن هناك لغة رموز ولغة انفعالات أو لغة أصوات ولغة إشارات. ونلاحظ على هذه التسميات السائدة المدمج بين الإنسان والحيوان. ومع أنه لا ينكر أحد النظرية التطورية في أصل الأنواع إلا أن الإيمان بهذه النظرية شيء، وإعطاء كل شأن أهميته شيء آخر. ذلك أننا نلاحظ أن من بين صور اللغة جميعا تقوم اللغة المقطعية على أنها ذات أهمية كبرى وأن كل صور اللغة الأخرى سواء تلك السابقة عليها كالصراخ وغيره أو اللاحقة عليها كالكتابة لن ترتفع في شأنها إلى أعلى من لغة المقاطع من حيث الثراء في التعبير.

ومع أننا نؤمن بأن لكل صورة من صور اللغة مقامها إلا أن تميز الإنسان الراشد المتحضر السوى بلغة الكلام أي المقاطع جعلنا نقترح إطلاق عبارة « غير المقطعية » على الصور الأخرى.

إن قسما كبيرا من هذه الرسالة يتصل بالكلام المقطعي إلا أننا نعالج في فصلين مستقلين الكلام غير المقطعي وهما: الصراخ وقد مضى الكلام

عليه وهذا الفصل الذي نبحثه الآن الذي يشمل الصراخ وكل الصور غير المقطعية الأخرى من إيماءات، وتكشيرات وتنغيمات أو تغييرات لنغم الكلام وابتسام وضحك ودموع وبكاء وغير ذلك.

كل هذه الصور غير المقطعية من اللغة توجد عند الراشدين وهي لا تعتبر لغة إلا عندما تثير لدى مختلف الأفراد نفس المعاني، إلا أن الأمر يختلف في حالة صغار الأطفال، فكما سنرى –وكما سبق أن رأينا في فصل الصراخ– أن هناك ظواهر تلقائية تظهر عند الطفل وليس إلا مرور الوقت وأثر التفاعل مع البيئة والناس هو الذي سيغير من هذه الظواهر التلقائية ليعطيها صورة اجتماعية أي صورة مشتركة.

وموضوع هذا الفصل قد سبق أن اهتمم به في القرن التاسع عشر عالم مثل دارون في كتاب خاص هو « التعبير عن الانفعالات [٢٠] »، الذي سنشير إليه. ومع أنه ظهرت في هذا القرن فصول وكتابات كثيرة، إلا أن الموضوع كغيره من موضوعات الطفولة لا يزال في بداية الطريق ولا يزال الخلاف شديدا بين كاتب وآخر. ولهذا لن نستطيع في هذا الفصل أن نأتي على الكلمة الأخيرة أو نحيط بالموضوع كله وحسبنا أن نشير إلى الحالة الراهنة بالرجوع إلى أهم المؤلفين الذين عثرنا عليهم وانتقادهم ما أمكنا ذلك.

(٢٠) **The Expression of Emotions**

والآن، كما يكون الصراخ أول الأمر انعكاسيا غريزيا وذا أساس فزيولوجي ثم يتطور شيئا فشيئا إلى صور المناغاة فالكلام المقطعي المتعارف عليه، كذلك الحال في الصور الأخرى من اللغة غير المقطعية، تكون بدايتها كبداية الصراخ (مراد: ١٩٥٥، ٢٢٠) ولكن تأخذ بالارتباط فيما بعد تدريجا بمواقف اجتماعية وبأفكار وموضوعات معينة، وهكذا ترتفع إلى المستوى الشعوري الإرادي، سواء عند صاحبها حين يستعملها أو عند الآخرين الذين يتعاملون معه. هكذا إذن نجد صورا من الحركات المعبرة تنشئها الحضارة ويتفق عليها وهناك غيرها فطرية يمكن أن يفهمها الجميع رغم الحدود الدولية، ويلجأ إليها الطفل أول الأمر قبل تعلم لغة الكلام (پرونكو: ١٩٤٦، ٢١٠).

وقد لوحظت حالة طفل ولد أعمى وحصل على نور كاف في الشهر الثامن عشر، وتبين أنه قبل أن يستطيع الرؤية كان يعبر عن الرفض بهز رأسه من جهة لأخرى كما يفعل الراشدون ولم يعلمه ذلك أحد. بينما بعد الشهر الثامن عشر تعلم من صديق للعائلة هز الرأس من أعلى إلى أسفل دلالة الإيجاب والقبول، وهذا مثال يوضح أن هناك من الحركات المعبرة ما يكون فطريا خاصا بالنوع ويمكن الاتفاق عليه بين الجميع وهناك نوع آخر يصطلح عليه بعد الميلاد (بين: ١٩٣٢، ١٨٦).

كما لاحظ دارون في مقالته البيوغرافية عن ابنه أنه أخذ يستعمل بعد تجاوز السنة الواحدة بقليل الحركات المعبرة والإشارات للتعبير عن رغباته. هذه الإرشادات وتبدلات الأنغام كانت تتعاون عند الطفل مع

الصراخ الذي كان وسيلته الوحيدة أول الأمر للتعبير عما عنده، ولكن بعد حين، لم يعد الصراخ كافيا، وعادت صور كثيرة أخرى من اللغة غير المقطعية تدخل إلى الميدان لكي يوصل الطفل إلى الغير ما هو في حاجة إليه أو ما يشعر به (دارون: ١٨٧٧، ٢٩٣).

يفسر دارون أساس هذه الحركات المعبرة على أنواعها بما يسميه « مبدأ العادات النافعة » أي أن بعض العادات إذا نفعت في التنفيس عن رغبة عندما ارتبطت مرة ما بفكرة أو موقف، وتكررت فإن المرء يلجأ فيما بعد إلى استعمالها، مهما خدمته كثيرا أو قليلا في ذلك. ويؤكد الكتاب (مون [٢١]: ١٩٤٧، ٦٧) بعد دارون فكرته هذه. ويذكر مثل لذلك الطفل حين يؤتي له بزيت الخروع فهو يكشر له بشكل خاص، وهذه التكشيرة ليست لغة بمعنى الكلمة أول الأمر، ولكن بارتباط التكشيرة بهذا الشيء المقزز عدة مرات، يعود الطفل ممتلكا وسيلة خاصة يتكلم بها إلى من حوله بما يظهره من تبديل معين في قسماته.

كما يذكر دارون مبدأ آخر له أثره في الحركات المعبرة وهو ما يسميه بمبدأ « تأثير جهاز عصبي متهيج على البدن » وهذا التأثير مستقل إلى حد كبير عن الإرادة والعادة (دارون: ١٨٩٠، ٢٨، ٣٠، ٦٧ – ٦٩، ٨٦، ٣٧٠).

---

(٢١) Munn

الواقع أن دارون قد وضع حجر الأساس بخصوص اللغة غير المقطعية وهو على أية حال يعد في رأينا أعظم من درس هذه اللغة في القرن الماضي ولا يزال حائز قصب السبق إلى اليوم كما سنرى.

ذكرنا في ما سبق أن دارون يرى أن الصراخ هو أول صورة يعبر بها الطفل عن نفسه ويلي ذلك عنده استعمال الحركات المعبرة. وقد لاحظنا أن ؟؟؟ يعكس الأمر ويرى الصراخ تاليا للحركات المعبرة التي يستعملها الطفل أول الأمر بمعنى فردي أي تكون عنده أفعالا انعكاسية ثم تنتقل تدريجا بظهور منفعها وبتأثير الفعل الشرطي لتصبح حركات ذات دلالة وقعية في ضبط السلوك الاجتماعي للفرد (الپورت: **١٩٢٤**، **١٧٨-١٧٩**).

هذا التفسير الشرطي لا يتعدى في الحقيقة قول دارون الخاص بمبدأ العادات النافعة. أما أن الصراخ أسبق أو الحركات المعبرة أسبق، ففي رأينا أن الاثنين يكادان يظهران منذ اليوم الأول، فالطفل منذ لحظة الميلاد يصرخ ويلجأ إلى التكشيرات وإيماءات اليدين وتقلصات القدمين في آن واحد. وبالطبع هذه المظاهر عند ظهورها أول الأمر ليست غير أفعال انعكاسية ونتيجة حوافز عضوية ولابد من مرور الشهرين أو الثلاثة الأولى لتكتسب رويدا رويدا دلالة سيكولوجية عند الطفل لتصبح بالتالي صورة لغوية. إلا أننا نميل إلى رأي دارون الذي يرى الصراخ أشيع في الفترة الأولى من الحركات المعبرة خلال عدة أشهر ثم يلجأ الطفل بعد انقضائها إلى تبديل في نغمات صراخه وإتباع ذلك بصور تزداد تعقيدا من الحركات

والإيماءات التي يقصد منها نقل الرغبات والحاجات التي يحس بها إلى من حوله.

وقد رأينا في الفصل الذي سبق عن الصراخ كيف أن الباحثين متفقون عموما على أولويته في الفترة الأولى من الحياة. هذه اليزابيث هرلوك (١٩٥٠، ٢٠٨) تذكر في كتاب حديث لها رأيا تتفق فيه مع دارون مشيرة إلى أنه بعد عدة الأشهر الأولى تزداد ثروة الطفل من المعاني فيضطر عندها إلى الإكثار من الحركات المعبرة وثروة الأنغام يضيفها إلى أصواته وصرخاته.

ولقد لاحظ جزل أن الطفل يلجأ إلى نوعين من الإشارات والحركات: تلك الخاصة بالرفض والتجنب وقد ذكرنا مثلا لها بزيت الخروع، وأخرى خاصة بالبحث والقبول. والأولى طبعا سالبة وتشمل عند جزل « الدموع والتهيج وشتى مظاهر الانزعاج والرفض والقلق » أما الأخرى فهي إيجابية وتشمل: « الهدوء والانبساط والرضا والهدير والابتسام وصور النشاط المقبول الأخرى » (جزل وآخرون: ١٩٤٩، ٤٨- ٤٩).

إن أكثر ما تظهر أهمية هذه الحركات المعبرة، واللغة غير المقطعية على العموم عند الطفل السوي هو في الفترة قبل السنتين. وتظهر هذه اللغة مبكرة أيضًا في حياة النوع البشري ومن بعض آثارها، ما نجده في لغة الإشارات عند الهنود الحمر أو ما نسمعه من أصوات خاصة بالحرب عند

القبائل البدائية. كما تظهر بعض صور من الحركات المعبرة عند الصم والبكم والبلداء. ويلاحظ أن جميع هذه الأصناف: من الطفل السوي إلى البلداء، لها « رصيد ضئيل أو معدوم من الألفاظ، فاللغة غير المقطعية عندها تقوم كبديل ». في حين أن هذه اللغة عند الراشد المتحضر السوي متممة للغة الكلام.

وبقدر ما تكون لغة المقاطع عاملة على النمو العقلي والاجتماعي لهذا الراشد المتحضر السوي نجد أنه في الحالات الشاذة المذكورة في الفقرة السابقة تكون اللغة غير المقطعية وحدها دلالة عدم نضج وتأخر وبلادة (أيونج: ١٩٤٧، ٤٤، ٥٧، ٥٨).

هذه الحركات المعبرة هي الوسائل الأولى للاتصال بين الأم وطفلها فهي توجهه مستحسنة عمله بنوع من الابتسامات والحركات أو تصرفه عن عمل يأتيه ولا ترضاه بنوع آخر من التجعدات والنبرات الزاجرة. والطفل من ناحيته سوف يلجأ بطبيعة الحال إلى نفس هذه الأدوات ليعبر عما عنده وذلك بوقت طويل قبل لجوئه إلى لغة المقاطع (بلاتز: ١٩٤٤، ٢٠٥... دارون: ١٨٩٠، ٣٨٥). لقد لوحظ أن الدموع وغيرها من صور التعبير تكون شديدة الاتصال أول الأمر بعمليات التغذية (مراد: ١٩٥٥، ٢١٨) وهكذا قيل بحق إن جسم الطفل هو جسم فمي [٢٢]، إلا أن هناك أمورا أخرى غير التغذية تعبر عنها لغة الطفل غير المقطعية هذه. فالدموع مثلا عند جزل قد تعبر عن مجرد حضور الطفل أو تظهر

---

(٢٢) Un corps buccal

بشكل غامض إحساسه بعزلته إذ سرعان ما تنشف مآقيه إذا أخذه أحد بين يديه (جزل: ١٩٤٩، ٩١– ٩٢). ويذكر ڤالون أن الطفل إلى الشهر الثاني لا يزال غير شاعر بوجود الآخرين وأن سكوته وهدوءه في فترة الشهرين الأولين من عمره إذا أخذه أحد بين يديه ولاطفه، لا يكون إلا علامة استفادته بشكل من الأشكال في قضاء حاجاته ورغباته (فالون: ١٩٤٩، ١٨٦) وعند اشتاين رأي مماثل لرأي ڤالون فهو يرى ابتسامات الطفل في الشهر الثاني بل وحتى بعد الشهر الثاني لفترة من الزمن لا تخدم إلا في التعبير عما عند الطفل من أحاسيس داخلية وليس مقصدها التوجه إلى الخارج (اشتاين: ١٩٤٢، ٢٩).

غير أن جيوم ومير لو پونتي يخالفان هذا الرأي ويريان اختلافا في اتجاه الطفل في أواسط الشهر الأول نحو الآخرين. فحسب رأي جيوم كما يذكره پونتي (دروسه، ٢٧– ٢٨) أنه منذ اليوم السادس عشر لاحظ أن طفله يبين عن استجابات متنوعة حسب كونه في يد المرضعة أو أحد الأبوين.

أما جريجوار فيتطرف أكثر من جيوم ويرى أن الرضيع منذ بداية الشهر الثاني يتبسم ويضحك لا ليظهر رضاه فحسب بل ليستجب إلى ابتسامات وانطباعات من حوله أيضًا. ويعلل جريجوار هذا بأن حيوية الطفل لتظهر في شتى الأوضاع البدنية المعبرة وهي تشير إلى قابلية اتصال بالخارج منذ الميلاد، وإنها لتزيد في رأيه منذ الأسابيع الأولى بل إن

القسمات الوجهية لتثرى إلى حد كبير حتى أثناء الأسبوع الأول (جريجوار: ١٩٣٧، ٤٦- ٤٧).

ونعود إلى رأي جزل بعد استعراض كل هذه الآراء في كتاب آخر له غير الذي ذكرناه أعلاه لنرى رأيه مؤيدا لآراء جيوم وجريجوار. يرى جزل أن الطفل حتى في الأسبوع الأول لديه استعداد عصبي وعضلي كاف لإحداث تكشيرات وجهية وأنه مهما كانا لطفل في هذا العمر بعيدا عن أن يستثار اجتماعيا إلا أنه يمكن القول أنه غير منفصل نهائيا عن الغير، إذ تلاحظ عليه علامات الاطمئنان وهو يلتقط بين الذراعين (جزل: ١٩٣٤، ٢٨٧).

ولا بأس أن نضيف إلى رأي جزل رأي كارل بوهلر الذي يرى الطفل في الشهر الأول « لا يعتبر أي اعتبار الناس الذين حوله ولا ينظر إلى خصائصهم البشرية » فلا تمييز عند الطفل بعد بين بشر أو غيرهم وحضور الأم عند بوهلر لمساعدة الطفل لهدهدته [(٢٣)] وإسكاته لا يعني في الشهر الأول عند الطفل سوى حصوله على وضع أكثر ملائمة. لكن بانتهاء الشهر الأول يحصل تغير كبير في حركات الطفل التعبيرية واستجاباته ففي الشهر الثاني، يمكننا التحدث عن استجابات اجتماعية نوعية [(٢٤)]، واستجابة الطفل الآن تميز جيدا وترتاح إلى صوت النطق البشري فهو يبتسم له ولا يقبل ذلك « من أجمل صوت لجرس من الأجراس »

---

(٢٣) Caress

(٢٤) Specific

والابتسامات في رأي بوهلر لا تكون بين الشهر الثاني والرابع إلا لوجه بشري (بوهلر ك: ١٩٣٠، ١٥٨٩ ١٨٩).

ويشير لويس إلى اختبارات عملت على (١٢٦) طفلا من حيث استجابتهم إلى (١٢) صوتا مختلفا، أربعة منها أصوات بشرية. وقد وجد أن هذه الأربعة فقط هي التي استثارت الابتسامة التي حدثت لأول مرة في آخر الشهر الثاني. إلا أنه يعلق على هذا بقوله: « إنه ليس من المؤكد بعد ما إذا كانت هذه الابتسامة هي لصوت النطق البشري نفسه أم أنها استجابة للنطق من حيث هو مصاحب لفترة تناول الطفل طعامه » (١٩٥١، ٤٠- ٤١).

وعلى العموم إن صور اللغة غير المقطعية المذكورة أعلاه تظهر عند الطفل كما يرى ڤالون في فترة يكون فيها « فقيرا إلى الألفاظ أو متكاسلا عن استعمالها ». والطفل عند ڤالون « يعبر بحركات وجهية كل ما يمر بخاطره » وهو « يلعب أفكاره قبل أن يتلفظها » (ڤالون: ١٩٤٧، جـ ٢، ٤، ١٤٩- ١٥٠).

يظل الطفل حتى الشهر الثامن قادرا على إتيان صور كثيرة من اللغة غير المقطعية، بل وبعد الشهر الثالث يأخذ بمحاكاة الراشدين فيما عندهم من تكشيرات وإيماءات. ومع هذا يظل إلى الشهر الثامن غير قادر على التمييز بين أنواع استجابات البالغين ومقاصدهم وهل هي معبرة عن استهجان أو استحسان. ولكن بعد هذا التاريخ يرى بوهلر أن اللغة غير

المقطعية تبدأ عملها في علاقة الطفل بالغير فهو الآن « يدير وجهه عن وجه غضوب » و « يقترب من وجه فرح » (بوهلر ك: ١٩٣٠، ١٦٠) وكذا يفهم الطفل بعد الشهر الثامن أي نغمات الكلام زاجرة وأيها أليفة محببة. وما نجده عند الأطفال في هذه الفترة من فهم النبرات قبل فهم الكلام نفسه سبق أن وجدناه في الواقع للنبرات لا لتشكيلات الأصوات وما ترمز إليه (ستث: ١٩٣٥، ٧٩).

فإذا ما تقدم الطفل في العمر وتجاوز السنة الواحدة وبلغ الشهر الثامن عشر وأخذ باستعمال بعض الألفاظ رأيناه في موقف لا يسعه فيه إلا أن يؤكد كلماته بحركة معبرة. ومعنى هذا أن الحاجة إلى اللغة غير المقطعية تظل وإن كانت تتناقص تدريجيا بتقدم الطفل في تعلم لغة الكلام. وإلى مثل هذا الارتقاء يشير دارون في مقالته البيوغرافية عن ابنه التي سبق التحدث عنها في أعلى هذا الفصل. ويعبر ڤالون عن نفس الرأي ويرى أن اللغة المقطعية ليست ضدا بشكل من الأشكال للكلام بل يمكن أن تكون « وسيلة وأداة ظهرو كل من الصياغة اللفظية والتصورية » عند الطفل، فكأن الحركات المعبرة هي جسر موصل إلى لغة الكلام (ڤالون: ١٩٤٧، ج ٢، ٥). ولويس يذكر رأيا مماثلا أيضًا (١٩٥١، ٤٨).

ويلاحظ أن بعض الجماعات يعتبر أن من العادات السيئة استعمال شتى صور الإيماءات والأوضاع البدنية مع الكلام، لذا نجد أطفال جماعات كهذه قد تقلع نهائيا عن كثير من صور اللغة غير المقطعية، تلك الصور التي لا يستغني عنها الراشدون في كثير من المواقف وحسبنا أن نذكر

مواقف التمثيل والخطابة (جزل: ١٩٤٠، ٣٢... هرلوك: ١٩٥٠، ٢١٦... دريفر: ١٩٥٣، ١٠٦). ذلك أن تطور صور جديدة في الحياة النفسية لا ينسي الإنسان الصور القديمة وإنما يؤكدها ويتكامل معها بشكل أو بآخر. إذ الألفاظ قد تغش وفي إمكاننا أن نسيطر على كلامنا فنوجهه كما نريد بينما من الصعوبة بمكان كبير أن يحدث نفس الشيء في الصور الأخرى من اللغة. لذا كانت نبرات الكلام وقسمات الوجه وحركات البدن أكثر صدقا فنحن لا نسيطر على هذه كيما نغشها إلا إذا كنا أمام مرآة وليس هذا بالإمكان في الحياة اليومية. بل وحتى المرآة لا تغنينا في حالة النبرات وحالات تهدج النطق التي تصور ما عندما وتكون خارج أي سيطرة (سابير: ١٩٥١، ١٠٥... نيوكمب: ١٩٥١، ١٨١).

إلا أن اللغة غير المقطعية على صدقها ضيقة المجال ومدلولاتها محددة وإن كان قيام اللغة المقطعية لا يمنع ظهورها وحتى توسعها سيرا مع النمو العام (بلاتز: ١٩٤٤، ٢٠٥). إن لغة المقاطع شديدة الارتباط بالمظاهر المعبرة الجسدية ويلاحظ أن صدق التمثيل المسرحي يقوم على تكييف الممثلين مثل هذه الصور من اللغة غير المقطعية للألفاظ التي يتفوهون بها، ومن غير ذلك لا يكون تمثيلهم وكلامهم ذوي دلالة. ومن السهل على النظارة التأكد من أن الممثل يحيي الألفاظ التي يتفوه بها في مشاعر وحركته أم لا (اشتاين: ١٩٤٩، ٥٥). ويذكر ڤالون أن كلمات الطفل الأولى لا تأخذ دلالتها إلا بما يصحبها من حركات معبرة (١٩٤٧، جـ ٢، ١٥٠).

هذا التفاعل بين الكلام واللغة غير المقطعية ليظهر جيدا حين نتبين

ارتقاء بعض صور اللغة غير المقطعية كالكتابة، فهي في شكلها الراهن تعتمد في أكثر اللغات – عدا الهيروغليفية وما يشابهها– على لغة الكلام.

وإن إشارات الصم البكم غالبا ما تشتق من المعاني التي يعطيها الأسوياء إلى ألفاظهم. من ذلك رفع اليد إلى أعلى إشارة إلى السماء والخير وإلى أسفل إشارة إلى الجحيم والعذاب (أيونج: ١٩٤٧، ٦٩).

ومن تجارب قامت بها شارلوت بوهلر وهتزر تبين أن العين هي التي تبرز من بين قسمات الوجه أول الأمر عند الطفل ثم يأخذ بتبين عناصر أخرى من الوجه. لكن في رأي بوهلر أن العين تعبر أقل من الوجه ع ن الألفة أو عدمها، وبالتالي فالطفل وهو لا يستفيد كثيرا من العينين، لا يغير سلوكه سلبا أو إيجابا إلا عندما يتفحص أجزاء أخرى من التعبير الوجهي وعند جريجوار أنه لا يوجد طفل بلغ الشهر الخامس دون أن يستطيع تمييز عواطف الآخرين بواسطة سماتهم الوجهية (جريجوار: ١٩٣٧، ٤١).

ظاهرة التعاطف [٢٥] هذه عند ڤالون هي ظاهرة أولية وليست مشتقة من ظواهر أخرى. وتظهر عند الطفل في قسماته وذلك حينما يقتبس ممن حوله إيماءاتهم وقسماتهم حالما يرتاح إليها.ويسمي ڤالون هذه الوظيفة الوظيفة الوضعية [٢٦] وقد تلاءمت مع حاجات التعبير » (بونتي: دروسه، ٥٠).

---

(٢٥) **La Sympathie**

(٢٦) **La Fonction Posturale**

هكذا يشير برونكو إلى مثل هذه الوظيفة الوضعية حينما يقرر أن بعض المؤلفين يدعى أن أجزاء اليدين والذراعين تكفي عند تشكيل أوضاعها بصور عدة لتأليف (٧٠٠) ألف إيماءة متميزة، ونحن نتفق مع برونكر الذي يعلق على هذا القول بأنه تطرف (برونكو: ١٩٤٦، ٢١٠).

ويجب ألا ننسى أن من مظاهر اللغة غير المقطعية التغيرات التي تحصل لنغم الألفاظ وإيقاع الجمل. وغالبا ما يكون تغير النبرات وحده كافيا لتغير كلي في معنى الجملة، وهل هي خبر أو استفهام أو أمر أو غير ذلك. وقد ذكر عدد من المؤلفين أن فهم الأطفال لنغم الجمل والألفاظ يعطيهم صورة أولية عن معانيها وذلك قبل أن يسعهم فهمها فهما تفصيلا « هكذا قيل إن الأطفال يتلذذون بالشعر مع العلم أن فهمه له لا يتعدى النغم » والإيقاع. (ست: ١٩٣٥، ٧٩-).

الابتسام والضحك:

بينا في فصل الصراخ أنه يدل على الألم وصور الانزعاج. ولئن كان عدم إرضاء أي وظيفة يؤدي إلى الصراخ فإن الطبيعة قد أوجدت استجابة أخرى لحالات الاطمئنان والشبع وهي التي تعقب إرضاء حاجات الطفل أو وظائفه التي ظلت غير مشبعة لفترة من الزمن. وعلى هذا فقد لوحظت الابتسامات مبكرة جدا ع ن الأطفال من جميع الأصناف: السوي منهم وغير السوي، البصير والضرير فهي إذن استجابات فطرية. بل إن جريجوار

ليذكر ظهور الابتسام عند الكلب. ويلاحظ عند الضحك أيضًا وذلك حين يتهلل ويحرك ذيله ويقفز في حالة الفرح (جريجوار: ١٩٣٧، ٢٧).

كما لاحظ « بين » أن الابتسام ظهر عند طفل ضرير منذ الولادة في اليوم السادس عشر، ولما كان عامل الرؤية غير موجود هنا فليس من تفسير للابتسام إلا القول بأنه فعل انعكاسي وعمل فطري. وقد لوحظ على هذا الضرير –الذي انكشف له بصيص من النور في الشهر الثامن عشر– أن الابتسام كان يعقب عنده حالات الابتهاج خلال السنتين الأولين، إلا في فترة مرض وضعف أصابته في الشهر الثالث والرابع، وفيهما توقف الابتسام ريثا من الزمن (بين: ١٩٣٢، ١٨٥).

أما جيوم فقد لاحظ الابتسام عند ابنته في اليوم الثاني واليوم الخامس عند امتصاصها اللبن. وفي الأيام التالية لاحظ عندها الابتسام وقت النوم أو حين كان انتباهها في حالة تشتت [(٢٧)]. ولأول مرة لاحظها تبتسم حين تقع عيناها على عيني أبيها أو حين تسمعه يتكلم كان اليوم التاسع. وقبل انتهاء الشهر الأول لاحظها تبتسم حين يكلمها أحد أبويها أو أخوها. ومنذ انتهاء الشهر الثاني أخذت تبتسم للأجانب أو حين ترى وجهها في المرآة. (جيوم: ١٩٥٠ (أ)، ١٨٥).

كما يذكر جريجوار ولويس أمثلة عدة لبعض المؤلفين كبلدوين [(٢٨)]

Distraction (٢٧)

Baldwin (٢٨)

وغيره تدل كلها على تبكير الابتسام (جريجوار: ١٩٣٧، ٢٤... لويس: ١٩٥١، ٣٩-).

هذه الأمثلة تدل على البدء المبكر جدا للابتسام. وجدير بالذكر هنا مقالة « بريير » التي قالها في القرن الماضي عن أن « الابتسامة الأولى غالبا ما يساء فهمها. فأية حالة لفتح الفم يمكن اعتبارها على أنها ابتسام » ثم يعلق بريير على هذا بقوله لئن صح هذا الاعتبار فإنه قد لاحظ الابتسام عند طفله وهو نائم في اليوم العاشر وقد كان بعد عملية الرضاعة (بريير: ١٨٩٣، ٢٩٤-).

وما من شك في أن الاختلاف في بدء تفسير الابتسام، راجع إلى إسقاط (٢٩) العلماء شخصياتهم وثقافاتهم على موضوع دراستهم. ولذا كان من اليسير على أصحاب المدرسة السلوكية التبكير جدا في تبيين الابتسام واعتباره كذلك ولو كان في مستوى الفعل المنعكس كما يحصل بتأثير الدغدغة (٣٠) في راحة اليد أو الوجنتين أو غيرهما من الأماكن الحساسة. ومن دون شك أن الذين يعتبرون عملية الابتسام ظاهرة اجتماعية، وهنا لا بد أن يتدخل عامل المحاكاة وعامل فهم أشخاص الناس الذين يحيطون بالطفل، عندها لا بد أن يتأخر الوقت الذي يحدد لبدء الابتسام دون شك (مراد: ١٩٥٥، ٢١٨-).

---

(٢٩) **Peojection**

(٣٠) **Chatouillement**

هكذا ذكر بريير أن الابتسام يظل فعلا فرديا حتى الشهر الثالث وبعدها يبدأ الدور الاجتماعي للابتسام حين يبدأ عمل المحاكاة (بريير: ١٨٩٣، ٣٩٦).

أما الضحك فالاتفاق عند كثير من الكتاب أنه مبالغة في الابتسام. وقد رأينا سابقا وصف جريجوار للابتسام والضحك عند الكلب ومن وصفه هذا نتبين أن الضحك هو ابتسام مبالغ فيه. ويتأخر الضحك في الزمن عن الابتسام. وقد لاحظ البعض أنه يبدأ في آخر الشهر الثاني في شكل حرف متحرك ممدود هو « ها، ها. أو » أو « ها، ها، ها، أو » في الشهر الرابع وبعده (بين: ١٩٣٢، ١٨٦) أما بريير فقد وجد عند ابنه ضحكا مرئيا مسموعا في اليوم الثالث والعشرين من عمره.

والمهم في كل ما تقدم أن الابتسام والضحك سرعان ما يشغلان بعد الولادة مكانة مرموقة من حيث أهميتهما في التعبير والإدلاء إلى الغير عما عند الطفل من رغبات. وبالتالي فدلالتهما لا يمكن أن تكون أقل من الصراح أو العويل (جريجوار: ١٩٣٧، ٢٣، ٢٦-). هذا مع العلم أن الصراخ يحل محله بشكل ما المناغاة ثم فيما بعد الكلام المقطعي، وسيكون مجال لاصراخ فيما عدا الأشهر الأولى من الحياة محدودا جدا وقليل الفائدة إلى أبعد حد. بينما الابتسام والضحك يظلان وسيلة ممتازة من وسائل التعبير عن الفرح والابتهاج والمشاركات الوجدانية، ومظهرا اجتماعيا من الدرجة الأولى. ونلاحظ هنا أنه بقدر ما كان الصراخ كبير الفائدة لدى المجتمعات البدائية والابتسام عندها قليل الفائدة نرى الأمر على العكس

في المجتمعات المتحضرة. وهكذا لا يكاد الطفل يمر بمرحلة بعضة الشهور الأولى حتى يلجأ إلى الابتسام والضحك والمفروض أنهما يظلا عنده وسيلة لغوية حتى آخر الحياة. كيف لا وإن الطفل منذ أواخر السنة الأولى يتخذ على حد قول جزل من الضحك وسيلة لكي يشرح صدره وصدور الآخرين وذلك بالأعمال والإنجازات المضحكة التي يتعمدها (جزل: ١٩٣٤، ٢٩٠) وأمثال هذه الحركات يكون من شأنها بناء فردية الطفل وزيادة إحساسه بشخصيته من حيث هو فرد إزاء أفراد وليس مجرد تابع لهم فقط (ڤالون: ١٩٥٢، ١٣٦).

كما يجب ألا يغيب عن ذهننا أهمية الضحك والابتسام في الحياة الوجدانية لطفل منذ وقت مبكر وهو لا يزال في السنة الأولى. وخير من يذكر هذه العلاقة هو ڤالون وهو يتطور بهذه العلاقة الوجدانية منذ أن تكون دغدغة بسيطة في الخد والأنف وغيرهما في الأيام الأولى من الحياة.وهذا النوع يطلق عليه اسم: الحفز المباشر للاستثارة العضلية أو الحفز الذي يزيد التوتر العضلي. وبعد هذا يرتبط الابتسام بتهيجات أكثر عمومية ويكون النغم الوجداني لهذه أوضح فهي تعبر عن ارتياح عضوي عام يعبر عنه باستجابة موضوعية (هي الابتسامة) وفي مرحلة ثالثة تبدأ بعض الانطباعات الحسية لموضوع خارجي تثير الابتسامة، فضوء لامع أو سماع أصوات حادة من شأنهما أن يثيرا الابتسام. (ڤالون: ١٩٥٢، ١٣٤).

وأخيرا يظهر العنصر الإنساني فوجه مبتسم في اليوم العشرين يثير الابتسامة عند الطفل أو مجرد رؤية الأم (كما ذكر دارون) تثير ابتسامة الطفل في أسبوعه السادس ولا حرج في كون الابتسام والضحك يثاران لأسباب عضوية بحتة كالدغدغة، لأننا في هذه الحال لن نعتبرهما من الظواهر النفسية وبالتالي فلن يكونا جانبا من اللغة. إنما نعتبرهما لغة حينما يكونان كما يقول ڤالون: « نتيجة حالة وجدانية عضوية أو تعبيرا عنها، أو نتيجة حالة معنوية أو تعبرا عنها » (ڤالون: ١٩٥٢، ١٣٥).

وأخيرا، فهذا فصل شائك عملنا قدر المستطاع على إيضاح مغلقاته وحسبنا أن نشير إلى ما ينقله برونكو عن البعض (١٩٤٦، ص ٢١٠) « إن الحركات المعبرة من حيث هي جانب من جونب السلوك البشري قد أهملت بكل أسف. بل إن أعظم علما ء النفس ڤندث وفرويد، وإن لم يهملاها بالضبط، إلا أنهما لم يعملا عدا القليل سوى الإشارة إليها. وحتى عهد قريب لم يدرسها أي باحث دراسة تجريبية، بل وإن المشاكل المرتبطة بها لتجعل حياة أي عالم نفسي بأكملها غير كافية لحلها جميعا ».

الباب الثالث

وسائل اكتساب اللغة

الفصل السابع

فهم الكلام وتعلمه

في الفصول الثلاثة الأخيرة تم بحث المواد الأولية التي على أساسها ستقوم المراحل التالية، هذه المراحل الأخيرة يمكن تلخيصها بعبارة عامة: اكتساب الكلام L'Acquisition du Langage.

إلا أن الكلام قبل أن يتعمله الطفل إيجابياً، يكون قد أحاط سلبياً بجزء منه. والمقصود من ذلك أن الطفل لا يصل دفعة واحدة إلى استعمال الكلام: إذ الطفل قبل أن يتلفظ لفظة واحدة، سواء كانت هذه جزءا من لغة مجتمعه أو أنها من تشكيلاته الصوتية الخاصة، يكون قد جمع ثروة لا يستهان بها من الألفاظ والعبارات يفهمها ولكن لا يستطيع التلفظ بها. وهذا الذي يحصل عند الطفل، أمر طبيعي يحدث لدى البالغين، وعند الذين يتعلمون لغات أجنبية تكون الظاهرة بارزة.

كان انب دارون يفهم اسم مربيته بمدة خمسة أشهر قبل أن ينطق بأول كلمة. ويقول دارون إن ابنه قبل أن يبلغ نهاية عامه الأول كان يفهم نغمات نطق الغير وما لديهم من حركات معبرة وبضع كلمات وجمل قصيرة (١٨٧٧، ٢٩٣).

إن الأطفال قبل أن يدركوا آخر عامهم الأول بإمكانهم أن يجيبوا على كلمات الآخرين وأوامرهم وأسئلتهم لا بألفاظ وعبارات مثلها وإنما إجابتهم تكون بعيونهم ووجوههم وأبدانهم. وغالباً ما تصدق هذه الاستجابات الطفلية، رغم أن الطفل لا يتكلم بعد (تلكان: ١٩٥٠، ١٦٦). ومن هنا كانت استجابات الطفل في الشهور الأولى في أغلبها متجهة إلى أمثال هذه الإيماءات عند المحيطين بالطفل ثم يأخذ رويدا رويدا يجمع بين هذه الحركات المعبرة وبين الأصوات، وليس إلا بعد السنة الأولى يكن في إمكان الطفل أن يستجيب للألفاظ وحدها. هذا مع العلم أن الحاجة تظل ردحا من الزمن بعد السنة الأولى إلى صور التعبير غير المقطعية (لويس: ١٩٥١، ١٢٢... ديوي: ١٩٣٥، ٢٥١).

إن صور نطق الطفل في الشهور الأولى تباين صور نطق الراشدين. إلا أن استمرار وجود الطفل في بيئة معينة يطبع تشكيلاته الصوتية طابعا خاصاً ويجعله يختار ما يوافق وسطه، ويرتفع الطفل بهذه الموافقات أعلى مرتبة حين يضفي على مقاطعه نفس المعاني التي يعطيها لها الراشدون. هكذا ترتفع أصوات الطفل من صورتها التلقائية عديمة المعنى إلى صورة اللغة من حيث هي نظام اجتماعي أو من حيث هي لسان، كما يقال لسان العرب مثلاً.

تذكر اليزابيث هراوك أن هناك معيارين يمكن أن نتبين بواسطتهما أن الطفل قد بدأ يتكلم حقيقة. أن يكون كلامه مفهوما للجميع على الإطلاق لا للمقربين إليه فحسب، لأن هؤلاء يمكنهم أن يفسروا بسرعة

أي انفعال أو أي إيماءة. وأن يفهم الطفل معنى ما يقول ويعرف الموضوعات التي تشير إليها ألفاظه. (١٩٥٠، ٢٠٣). إلا أنه يظهر أن من الصعب قبول هذا الكلام، ونظرة كهذه، رياضية في رأينا أكثر مما هي بيولوجية. إن من الصعب أن ينطبق هذان المعياران حتى في حالة أولئك الذين تجاوزوا مرحلة الطفولة المبكرة وبالأخص المعيار الأول.

الواقع، أن هناك نموا مطردا في صور المعنى والتلفظ على السواء. وسنثبت هذا الرأي بالاعتماد على بعض المؤلفين نراهم أقرب إلى الحقيقة. أن لفظة التوديع (باي – باي [(٣١)]) في البداية ليست غير صوت لا يميز الطفل معناه الخاص عن غيره من الأصوات، لكن هذا الصوت يأخذ بالارتباط بحركات يد الأم وبحركات يد الطفل حينما تفعلها له أمه أو مرضعته ثم بحالة خروج الطفل أو خروج أي شخص. وهنا أخيراً تصبح لفظة (باي – باي) ذات معنى اصطلاحي مؤكد (كنر: ١٩٤٨، ٤٩٤).

أما من حيث التلفظ فإن الطفل يلذ له في مناغاته أن يبدل ويحول في نبراتها ومظهرها وذبذبتها. ويظل يعمل ذلك ويستمر فيه حتى يتعاون مع ثراء مناغاته هذا فهم لغة الغير، فهو يكون عاماً أول الأمر ومتصلا بصورة خاصة بالحركات المعبرة والقسمات، ثم يأخذ الطفل بالربط بين كلمة معينة وشيء بالذات دون حاجة إلى هذه القسمات والتعبيرات اليدوية، بعد هذا يتحول أو يتطور الطفل إلى تعميم عشوائي وأخيراً يصل إلى أن الكلمة

---

(٣١) Bye - Bye

تشير إلى صنف من الأشياء كما يقول أصحاب المنطق الحديث (مراد: ١٩٥٥، ٣٢١... مراد: ١٩٤٨، ٢٧٧).

وتعتبر كول (١٩٤٩، ٣٢٥) أن الطفل في تلفظه في بداية الأمر – يرتكب كثيرًا من الغلطات الساذجة. وهذا في رأينا حكم قاس، لأن الأصح في رأينا ألا ننظر إلى كل ما يتلفظه الطفل على أنه تشويه وارتكاب للغلط، إن هذه نظرة قديمة تنظر إلى الراشد على أنه بؤرة الاتجاه، في حين أن روسو منذ قرنين وجون ديوى وعلم التربية اليوم بل وعلماء النفس الذين درسوا الأطفال والبدائيين يؤكدون جميعاً ألا نفسر أي صنف بصنف آخر ففي ذلك تعصب وعدم قدرة على الفهم. وهكذا نلاحظ فيما يخص هذا الموضوع الذي نعالجه أن الطفل منذ اليوم الأول لا يكون همه محاكاة الآخرين واتخاذهم نموذجا، إنما هو يبدأ من خبرته التي فطر عليها ومن قدراته الخاصة. وبقدر ما يكون ذكاؤه أكبر وجهازه الصوتي أقوى نراه يقرب تصويتاته الخاصة به من صور نطق الراشدين من حوله، وفي هذا العمل تلعب عملية المحاولة والخطأ دورها. وليس من رأينا اعتبار هذه العملية أنها ارتكاب للغلط وتشويه ساذج. ومن هنا وجدنا البلداء والمعتوهين لا يلتفتون إلى هذه المحاولات والأخطاء فتكون النتائج تأخرهم في الكلام.

إن مهمة الطفل في الفترة السابقة على استعمال الكلام استعمالاً تاماً هي زيادة القرب شيئاً فشيئا من نطق الكبار وتلفظهم (كولنز: ١٩٣٦، ٤٩). ولهذا صح لجزل أن يشبه كلام الطفل حتى الشهر الثامن

عشر باللعب إلى حد كبير (جزل: ١٩٤٠، ١٩٠) ويتصف تلفظ الطفل في هذه الفترة من طفولته بالمرونة – وهذا هو شأن كل العمليات ومظاهر النمو في الطفولة السوية – بحيث أن شكل تلفظه بأجمعه يمكن أن يتغير بسرعة وفي وقت قصر لو وضع في وسط جديد، وهذا ما لا يحصل للراشدين بسهولة (هرلوك: ١٩٥٠، ٢٣٠) ومثل المهاجرين والعائلات التي تأخذ أطفالها إلى بلد أجنبي نموذج واضح لهذا الكلام.

يذكر بريير في كتاب له نشر في القرن الماضي أنه في الربع الأخير من السنة الأولى تأخذ أصوات الطفل بالتأثر بكلام ونبرات الآخرين (١٨٩٤، ١٠٧) وهذه هي مرحلة الفهم وبدء محاولات التلفظ وبالتالي كما يتكلم الراشدون؛ كما سنرى هذا عند كتاب هذا القرن، لكن تقدم الفهم والتلفظ لا يكون سريعاً في حقيقة الأمر، فمنذ هذه الفترة وحتى الشهر الثامن عشر ينافس الكلام شيء آخر هو المشي وتعلمه. ولما كان من غير الممكن للطفل أن يوجه انتباهه إلى شيئين في آن واحد، ولما كانت الحركات المتطلبة لإخراج الكلام أكثر دقة وتعقيدا من حركات المشي إذن كل هذا يستجلب، تأخر تعلم الكلام حتى تصبح عادة المشي راسخة (هرلوك: ١٩٥٠، ٢٠٧... كوبي: ١٩٤٦، ٦٥).

هذا التوقف الملحوظ في النصف الأول من السنة الثانية والذي يعقب عادة إطلاق لفظة أو لفظتين نحو أواخر السنة الأولى هو ما يسمى بهضبة التعلم [٣٢]. والواقع أن هناك عدة هضبات لتعلم الكلام تتكرر

(٣٢) Le Plateau de I'Apprentissage

عدة مرات في السنة الأولى؛ مثلاً لوحظ عندما يتعلم الطفل الجلوس أنه تقل عنده وقتيا الأصوات، وإذن فهناك سباق بين شتى أنواع الحركات.وبالإضافة إلى العوامل التي ذكرت أعلاه، هناك عامل التشجيع أي العامل الاجتماعي ويلعب أثره في تطوير صورة من الحركات دون غيرها، لهذا لوحظ أن ارتقاء المشي والقفز أكبر عند البعض من ارتقاء عمليات اللغة، بينما لوحظ العكس عند آخرين (ارلت: **١٩٤٦، ٣٧٩**).

إذن يصح لسائل أن يسأل: إنه حين يستوي الأطفال في مستويات ذكائهم ومواهبهم، لماذا يكون بعضهم أسرع في التعلم من بعض وأقدر على فهم الألفاظ والأوامر وما إليها؟ الجواب على هذا يستغرق بحوث علم التربية كله، وحسبنا أن نذكر أنه غير عامل منافسة المشي وعوامل التشجيع هناك عامل مهم آخر هو سهولة تعال الطفل مع أشياء الوسط حوله وتيسر استيدائه [(٣٣)] أدوات اللعب وتحريكه ما تطول إليه يداه، عدا العمل على توجيه انتباه الطفل إلى أجزاء بدنه وملابسه وما إلى ذلك. بتوفر عوامل كهذه يتيسر لنا أن نلاحظ بسهولة نشأة ذلك الحوار الهامس بين الطفل وبين نفسه، أو بينه وبين الأشياء والدمى، وكما يقول بوينتدايك إن الطفل يدخل في « علاقة حوارية » منذ البداية مع الموضوعات التي يتعامل معها، وبتطور هذه العلاقة يزداد تشخص الأشياء في نظر الطفل تزيد حيويتها (بوينتدايك: **١٩٥٢، ٢٦٨**).

---

(٣٣) **La Manipulation**

هذا الحوار لعله استمرار للمناغاة، لكن الأمر في هذه المرة ليس مناغاة صميمة بقدر ما هو نوع من تكرار الطفل لبعض الألفاظ التي يستمع إليها وتخص ما يهمه من أمور، فيعمل على ترديدها، وهذا ما يحدث له وهو يحاور دماه ويمثل معها أدوارا متنوعة. وبقدر ما يكون فهم الطفل أول الأمر إجمالياً يزداد تدريجا بحسب تزايد نشاطه المذكور أعلاه فهمه التفصيلي يوماً بعد يوم لمواقف حياته الجزئية وبالتالي تثرى الألفاظ تبعاً لذلك (الكتاب السنوي: ١٩٢٩، ٧٢٨- .. مراد: ١٩٤٨، ٢٧٦). في حين أننا نلاحظ في حالة الأطفال الذين ينشأون في المياتم ودور اللقطاء وما إليها من معاهد الأطفال، لا يكون الحال لديهم في تقدم اللغة بهذه السرعة. وأن كل عمليات اللغة عندهم تتصف بصورة عامة بالتأخر، وقد يلازم هذا التأخر الطفل مدى الحياة، لأن أية ظاهرة حين يعجز الفرد عن تعلمها في الوقت الذي هيأته له الطبيعة لا يكون من اليسير تعلمها فيما بعد، وعلى الأخص صور التعلم التي يجب حصولها في الطفولة المبكرة. أما أسباب التأخر لدى أطفال المعاهد هؤلاء فظاهرة ترجع إلى قلة العناية والحنان وعدم كفاية الدمى والعرائس وعدم توفر الأوساط الحرة الكافية لنشأة وترعرع شتى سمات الشخصية (بولبي: ١٩٥٣، ١٩ -، ٤١، ١٣٧... بونتي: دروسه ١٣٥).

ويعتبر ميرلو پونتى أنه من نفس الأصناف المذكورة أعلاه أولئك الأطفال المعتبرون « متوحشين [٣٤] » الذين ينشأون بين الحيوانات حيث

---

(٣٤) Primitifs

لا يجدون القدوة وكذا حال الأطفال الصم الذين تأخرت مرحلة إعادة تربيتهم وبالتالي تجاوزوا المرحلة التي يسميها بونتى بالمرحلة الحساسة (دروسه في السوربون، ١٣– ١٤).

إن الملاحظ في الحالات السوية أن تقدم الطفل في صور اللغة من الممكن أن يتم « في عدة ميادين معاً، غير أنها متضامنة وسيؤدي تكاملها إلى أن يعطي نغما موحدا لشخصية الطفل » كما يقول الدكتور مراد فالي جانب « الممارسات التلقائية التي يعملها الطفل لجهازه الصوتي، يحصل تنوع وتفاضل للتصويتات التي سبق للطفل أن مارسها وأتقنها »، ويكون هذا التفاضل تبعاً للحالة الوجدانية التي يكون فيها الطفل، ويحصل ارتقاء في الوقت ذاته في فهم تكشيرات الغير ثم لكلامهم، كما أن التعبيرات التكشيرية للطفل تتمايز كما تتمايز استجاباته النطقية حسب ما عنده من رغبات (مراد: ١٩٥٥، ٣١٤).

إلا أن ما يذكره الدكتور مراد من أن صور تقدم اللغة يتم في آن واحد، نراه في رأى كارل بوهلر يتم على مراحل. يذكر هذا الأخير أن الطفل: ينتبه أولاً إلى الكلمات المنطوقة ويرتاح إليها أو إلى أي صوت كان. ثم يلتفت ثانيًا إلى مصدر الصوت الذي أتت منه الكلمات والأصوات. ثم في المرحلة الثالثة يربط بين أرجاع معينة، كأن يربط بين رؤيته الساعة وبين سماعه تك– توك، أو بين سماعه لفظة أم والتفاته إليها، وأخيراً يصل إلى الفهم بمعناه الأخص (١٩٣٠، ٥٤).

ههنا رأيان هذه المرحلة من مراحل الكلام يبدو في الظاهر أنهما مختلفان. هكذا رغم أن مراحل الكلام كلها قبل السن المدرسية متداخلة من ناحية وبزوغها لا يكون على وتيرة واحدة من ناحية أخرى، ويصعب جداً بحسب المراجع التي بين أيدينا تحديد ظهور أي عملية أو ظاهرة مما نبحثه في هذه الرسالة إلا على وجه التقريب ولهذا حق لمؤلف كملر في كتاب حديث له أن يقول: أن أكثر المشاكل جدية لتظهر عندما نحاول فهم كلام الأطفال في السنتين الأوليين من الحياة » (١٩٥١، ١٥٠) رغم كل هذا فإن ما نراه بين المؤلفين المذكورين أعلاه –مراد وبوهلر– من اختلاف يمكن تفسيره بشكل مقبول بالرجوع إلى فكرتي التركيب والتحليل. إن فكرة المؤلف الأول تنظر إلى مركب ظواهر النطق نظرة إجمالية عامة يحدث فيها ما يحدث من تقدم ونكوص ثم تقدم أقوى من الأول وهكذا، وفي ضوء مثل هذه النظرة يمكن أن يحصل « تقدم اللغة في عدة ميادين في آن واحد ». في حين أن بوهلر يحلل ويجزئ ولا يمكن تحليله إلا أن ينتهي إلى ما انتهى إليه من تفاصيل، وعلى هذا فلا خلاف كما ذكر لنا ذلك الدكتور مراد نفسه ونبهنا إلى ما ذكرناه بخصوص فكرتي التركيب والتحليل.

بقيت مسألة الفترة التي تستغرقها مرحلة الفهم للغة الاصطلاحية حتى الوقت الذي يأخذ فيه الطفل باستعمال الكلام استعمالاً ذا دلالة.

رأى لويس في هذا أنها فترة قصيرة ولم يذكر تحديدها. وقد أيد هذا الرأي اشترن وزوجته كما تذكر المؤلفة مكارثي (لويسك ١٩٥١، ١٠٥... مكارثي: ١٩٥٢، ٧٨٨) ولعل أطول فترة وجدناها لهذه المرحلة هي تلك

التي قررتها مكارثي نقلاً عن « شافر » الذي درس هذه المسألة بتفصيل وانتهى إلى هذه الفكرة التقريبية وهي أن مرحلة الفهم هذه تستغرق عند أكثر الأطفال مدة ثلاثة شهور (مكارثي: ١٩٥٢، ٧٨٩) وقبل أن نبدأ الكلام بخصوص استعمال الألفاظ وموضع ذلك فصل تال، لا بأس أن نستعرض رأي أهم مدارس علم النفس فيما يتصل بمرحلة التعلم وفهم الكلام.

المدرسة السلوكية:

يفسر لوريمر ارتباط الكلام ذي الدلالة والفهم بمدلولاتهما على أساس الفعل الشرطي. وهذه المرحلة عنده كما رأينا أعلاه عند بريير تكون بين أواخر السنة الأولى وأوائل السنة الثانية، وإن كان بريير يضعها في الربع الأخير من السنة الأولى. يذكر بريير أنه إذا مر جسم ناعم أسود في هذه الفترة أمام الطفل قال « كيتي ». أوانه يسحب البطانية على وجهه حين يقول له أحد « بيك – أ – بو » وسرعان ما يبين عن توقعه بأن يرفع الشخص الذي يلاعبه البطانية عن وجهه (لوريمر: ١٩٢٩، ٥٠).

إن الطفل عند أصحاب المدرسة السلوكية والشرطية يتعامل مع محيطه أول الأمر بحركات عشوائية مكشوفة، ولكن بعملية الفعل الشرطي تأخذ الكلمات تحل تدريجا محل الأفعال أو حركات البدن والأيدي. وذلك تبعاً لقانون الاقتصاد في الجهد. ثم تنتهي الألفاظ نفسها إلى أن تصبح

داخلية ضمنية، وهذا هو التفكير عندهم (هايد بريدر: ١٩٣٣، ٢٥٠- ... نافيل: ١٩٤٩، ١٧٤- كلايينرج: ١٩٥٠، ٤٢).

وعند « ناڤيل » Naville أن الكلمات قبل أن تصبح حوافز لكلمات أخرى تعمل كحوافز للنشاط اليدوي، وهكذا يتيسر للطفل أن ينقل العالم الخارجي معه حيثما وجد وأن يستأديه في حالة عزلته (١٩٤٩، ١٨١).

كما قام واطسون وزوجته بالتجربة التالية: عرضا على طفلهما في الشهر الخامس والنصف مصاصة اللبن وقالا له: « دا » أو « دا - دا » وبعد حوالي عشرين يوما وبتكرار العملية يوميا، أخذ مجرد ظهور المصاصة ومن دون الحافز السمعي كافيا لأن يتلفظ الطفل الصوت: « دا ».ويعلق تلكان الذي يذكر هذا الكلام عن واطسون أنه: هنا انتقلت عادة هيكلية إلى عادة لفظية، وكلا العادتين حفزهما موضوع واحد. وأخيرا يصبح الموضوع وحده كافيا لإثارة صوت ذي معنى، أي لإثارة كلمة، وهكذا إذن تتكون اللغة عند السلوكيين (تلكان: ١٩٥٠، ١٦٧).

المدرسة الجشطلتية:

إن الكلمة عند السلوكيين هي رمز وعوض لنشاط هيكلي. إلا أن أصحاب الجشطلت قد انتقدوا هذه الفكرة؛ فهؤلاء يفسرون فهم الطفل للألفاظ على أساس اختباره الأشياء والمواقف التي حوله، وعلى أساس تفاعل هذه الاختبارات مع المواقف التي سفلت للطفل مع نفس هذه

العناصر وعلى أساس تفاعل أغراض المواقف القائمة مع أغراض المواقف التي سلفت، ونتيجة الأمر هو توسع تدريجي لإدراك الطفل ولمعاني ألفاظه. ويكون هذا التوسع يتزايد التوافق الذي تنجزه الألفاظ في اختبارات الطفل، وإن « القرائن والحاجات الحاضرة لتتفاعل مع الاستعمالات والخبرات الماضية.. لأن المجال النفساني [٣٥] الحاضر يؤثر في طريقة إدراك الكلمة » كما يقول كرتش وكرتشفيلد (١٩٤٨، ٢٦- ٢٧).

وإن جيوم ليؤكد هذا الاتجاه الجشطلتي، فيبين أن معنى الكلمة يستخلص تدريجا من استعمالاتها المختلفة، وهكذا يعمم الطفل الكلمة أول الأمر تعميما عشوائيا حسب طريقته ثم يواصل تعديله وتوسيعه لمعنى الكلمة حتى ينتهي إلى أن « يحيى نفس الميول التي وجدت عند منشئ اللغة » (١٩٥٠ب، ٢٥٥- ٢٥٦).

وقد ذكرنا أعلاه أن الدكتور مراد يؤكد اتجاها مماثلاً.

مدرسة التحليل النفسي:

أما المدرسة الفرويدية -في حديثها عن تعلم الكلام وفهمه -فتؤكد طبعاً على عامل اللذة: اللذة من حيث هي تشتق من المرحلة الفمية، واللذة من حيث هي تضفى على أشخاص معينين يحيطون بالطفل ويكونون موضوع حبه.

---

(٣٥) Le champ psychlolgique

هكذا تذكر « أنا فرويد » Anna Freud أن اللغة ترتقي عند الطفل في السنتين الأوليين بزيادة اقتباس الطفل اللذة بسبب تزايد الضوضاء والألحان وصور التلفظ الأخرى التي يعملها الطفل في فمه. وهذه اللذة المشتقة بهذه الصورة تماثل صورا أخرى من الإرضاءات المبتسرة التي يحصل عليها الطفل من توجيه حبه إلى ذات.

أما العامل الآخر فحاجة الطفل إلى التعبير عن نفسه إلى أشخاص يحبهم في العالم الخارجي ويريد التفاهم أو الاتصال بهم. وهذه هي اللذة الآتية من الغير (أنا فريد: ١٩٤٩، ١١).

وينقل ميرلوبونتي عن (فرانسوا روستان Rostand في المجلة الفرنسية للتحليل النفسي، أبريل –يونيه ١٩٥٠) رأيه في هذا الخصوص وتوكيده على العامل البيئي ويسمى روستان هذه الفترة الأولى من الحياة بفترة اعتماد الطفل على أبويه، وتستمر هذه المرحلة إلى آخر السنة الثانية وفي هذه المرحلة يكون اكتساب الكلام. والواقع أن « أنا فرويد » تؤكد كثيراً على هذا العامل البيئي ففي رأيها أن العامل الثاني من العاملين اللذين ذكرتهما هو الأكثر أهمية في السنة الثانية (بونتي: دروسه ١٣... أنا فرويد: ١٩٤٦، ١١).

الواقع أن ذكرنا هذه المدارس الثلاث في علم النفس ورأيها في مرحلة اكتساب الكلام وتعلمه، لا نقصد منه إظهار الاختلاف، بقدر ما نعنى منه

العكس. وأنه لتصح في رأينا في هذا المقام على الأخص الحكمة القائلة: بالاهتمام بما يؤكده المذاهب المتباينة وإهمال ما تختلف فيه.

إن المدارس الثلاث أعلاه، تؤكد جميعاً على عامل مهم: هو وجوب تزايد تعامل الطفل مع البيئة بما فيها من أشياء وأشخاص، بقى الاختلاف في التفسير فواحدة تقول إنه الفعل الشرطي وأخرى تقول أنه توسع الجشطلت، وثالثة تقول بتزايد اللذة، فالغاية واحدة رغم تباين الوسائل والتفسرات.

وبعد فهناك مسالة شكلية ستكون هي خاتمة هذا الفصل. لقد بحثنا في هذا الفصل اكتساب الكلام في مرحلة الفهم وتعرضنا لتعلم الكلام والتلفظ.وسنعقب هذا الفصل بفصل « المحاكاة ». وقد وجدنا أن لويس في كتابه عن « اللغة في الطفولة المبكرة » يعالج المحاكاة قبل أن يعالج موضوع الفهم، وكذلك فعلت مكارثي في فصلها القيم الذي نشرته في نشرة كارميكايل المشار إليها أعلاه في كثير من الفصول.

والسبب الذي دعانا إلى تأخير المحاكاة لا العكس، هو أننا في هذا الفصل عملنا على معالجة فكرة الاكتساب على العموم، والمحاكاة طبعاً هي فرع ينضم تحت الاكتساب وكان من رأينا إدخال المحاكاة في هذا الفصل نفسه لولا اهتمامنا بمسالة شكلية أخرى هي حجم الفصول ومحاولتنا جعلها متقاربة في الطول بقدر الإمكان.

ومع هذا فلم نعدم من يؤيدننا في فكرتنا، فهناك مثلاً اندريه تلكان الذي أشرنا إليه في هذا الفصل -وسنشير إليه في الفصل التالي- يعالج المحاكاة بعد معالجته لعملية الفهم (١٩٥٠، ١٦٦-). والواقع أنه من بين مئات المصادر التي وقع عليها بصرنا ومن بين العدد الأقل الذي اخترناه للبحث في هذه الرسالة قلما وجدنا اتفاقاً كلياً في تصنيف الفصول، وإزاء اختلاف في الرأي كهذا، نجد أنفسنا ملزمين بالاختيار ما دام هذا الاختيار يؤيده برهان واقتناع...

الفصل الثامن

المحاكاة

بحثنا لهذه الظاهرة يقتصر على فترة معينة من الزمن وخاص بالأصوات والكلمات وتعلمها فقط. لكن الواجب يقتضى أن نذكر أن المحاكاة هي ظاهرة عامة يكاد معناها يبلغ معنى الاكتساب. فالمحاكاة تشمل المحاكاة اللغوية والمحاكاة الحرية وكثيراً من سمات الشخصية الأخرى. بل خلال الفترة المدرسية كلها يكون الطفل بفضل المحاكاة قد استطاع أن يهضم التراث الحضاري ويتمثله.

وقد بحث جيوم ولويس ومكارثي وجريجوار هذه الظاهرة وفي الحدود التي رسمناها في الفقرة السابقة، إلا أن عملنا في هذا الفصل كما هو في فصول الرسالة الأخرى لا يعتمد على عدد محدود من المؤلفين، وكما هو ظاهر عملنا أكثر جهدنا في تقصى آراء المدارس المختلفة في علم النفس. ولم نكتف بعرض آراء هذه المدارس وإنما رجعنا إلى مؤلفين آخرين وجدنا لآرائهم فائدة كبرى في إثارة هذا الجانب أو ذاك من الموضوع.

إن أهمية المحاكاة لا ينكرها أحد. فمنذ القرن الماضي أكدها بريير (١٨٩٤: ١٠٧، ١٠٩) وجعلها « أهم عامل في تعلم اللغة عند الفرد »

و « إنها المرحلة الحساسية في هذا التعلم ». أما اشترن في هذا القرن (١٩٢٤، ١٥٢) فيعتبرها « العامل الأول والأكبر في تعلم اللغة » وتقول المؤلفة مكارثي (١٩٥٢، ٧٧٩) إننا نتمكن أن نستنتج المحاكاة من واقعة تعلم الطفل اللغة التي حولها، وأهم مجال عندها لعمل المحاكاة في الطفولة هما المجالان اللغوي والحركي.

ولا نرى داعياً كبيراً للاستمرار في ذكر أهمية المحاكاة، فحسب المرء أن يذكر المصابين بالصمم الكلي منذ الولادة ليعرف أنه لا يسعهم تعلم الكلام رغم سلامة جهازهم الصوتي. بل حتى الذين يصابون بالصمم بعد فترة تعلم الكلام نراهم ينسون رويدا رويدا ما تعلموه.

يربط بياجيه Piaget في كتابه القيم « تكوين الرمز عند الطفل » (١٩٤٥، ١٢) بين المحاكاة والذكاء فيراها استطالة لحركات التلاؤم [٣٦] والتكيف، [٣٧]. تلك الحركات التي تميز أساسا الذكاء الحسي الحركي في راي بياجيه. وحركات التلاؤم هذه تعمل على أن تتمثل وتتجسد الأشياء الخارجية فتعود إطارات الذكاء نتيجة لذلك متلائمة مع هذه الأشياء (خلاصة رأي بياجيه في المحاكاة أن هناك توازيا بينها وبين الذكاء في نموهما، وأنها هي أحد مظاهر الذكاء).

وهذه فكرة قريبة من مدرسة الجشطلت كما سنرى فيما بعد.

(٣٦) Accomodation

(٣٧) Adaptation

أما عن بزوغ المحاكاة وفترة نشاطها وبدء ذلك فمسألة تتراوح عند شتى المؤلفين بين اليوم الأول والسنة الرابعة كما سنرى الآن:

إن بريير رغم قدمه قد جاءنا بفترة معقولة هي الربع الأخير من السنة الأولى (بريير: ١٨٩٤، ١٠٧) وهذه هي الفترة التي نرتضيها نحن والتي سنقف عندها بعد استطلاع رأي عدد من المؤلفين.

فعند لوريمر (١٩٢٩، ٤٦) تكون هذه الفترة عند أواخر السنة الأولى وأوائل الثانية. ونرى جزل في كتاب ليس ببعيد العهد (١٩٤٠، ٢٦) يذهب في تحديد فترة المحاكاة مذهب بريير فيقرر لها سن الأربعين أسبوعاً حيث يظهر ميل الأطفال إلى « محاكاة الحركاة المعبرة والتعايير الوجهية والأصوات ».

أما جيوم (١٩٥٠ (١)، ٣٧-) فيذكر أربع مراحل للمحاكاة إلا أنه يلاحظ أن أول انتصار بارز للمحاكات يكون خلال السنة الثانية بل وعند الأطفال الأسرع نموا [٣٨]. ويتأخر لوريمر (١٩٣٩، ٤٦) بهذه السن في « حالات غير عادية تتأخر فيها المحاكاة إلى السنة الرابعة مع العلم أنها لدى أطفال ذوى ذكاء عام حسن ».

وبعد أن تستعرض مكارثي (١٩٥٢، ٧٧٩.. مكارثي: ١٩٢٩، ٦٣٢) آراء عدد من المؤلفين تقرر أن ظهور المحاكاة لدى الغالبية يكون

---

(٣٨) Les plus precoces

بعد الشهر التاسع وإن كانت تقوى كثيرًا نحو آخر السنة الأولى وأوائل الثانية. وهذا بالضبط ما ذكره لوريمر فيما تقدم وتعتمد مكارثي أيضًا على عدد من المؤلفين كشارلوت بوهلر، وشرلي، وبيلي وهم جميعاً يذكرون أعمارا تقرب مما ذكرت.

أما جريجوار ولويس فيبكران ببزوغ المحاكاة وبدء عملها بأكثر مما فعل جميع المؤلفين المذكورين أعلاه. فعند أولهما (١٩٣٧، ٢٧٠) أن المحاكاة تبدأ في النصف الثاني من السنة الأولى. غير أن جريجوار (١٩٣٧، ٤٣، ٤٢، ٣٨، ٤٥، ٣٦) يذكر مقالة البعض حين يفسرون ظهور أصوات شفوية [(٣٩)] مثل (أو، أبو، أفو) أنها محاكاة إلا أنه لا يرتضي هذا الرأي ويعلق مستفهما: كيف يا ترى سنفسر أصوات سنية [(٤٠)] وحلقية [(٤١)]: وهذه أصوات تخرج من داخل التجويف الفمي ومن الصعب كما يرى جريجوار القول بأن الطفل يحاكي فيها الغير. ويستفيد جريجوار من مقالة جيوم بأن حالات المحاكاة التي قد تظهر في الشهر الثالث هي حالات استثنائية.

ويؤيد كارل بوهلر (١٩٣٠، ٥٢) رأي جريجوار من حيث أننا لا نستطيع أن نميز ظهور المحاكاة إلا في منتصف السنة الأولى، ولكن بوهلر ليس متأكدا تماماً من هذه الفترة فهو يقول: إن الطفل لا يزال في منتصف

---

(٣٩) **Labial**

(٤٠) **Dental**

(٤١) **Guttural**

السنة الأولى يجد صعوبة في إخراج تصويتاته التلقائية فكيف لا يجد صعوبة في محاكاة تصويتات الغير؟

فإذا جئنا إلى لويس (١٩٥٠، ٧٠ ، ٧١) وجدناه يتطرف فيجعل عمل المحاكاة منذ أول الحياة وهو يقوم بين يدي فكرته هذه اعتباره أن المؤلفين الذين رأوا تأخر نشاطا المحاكاة حتى أواخر السنة الأولى قد عجزوا عن ملاحظة ظواهر بزوغ المحاكاة قبل ذلك. ثم يبرر لويس بأكثر من هذا تبكير عمل المحاكاة حتى منذ الشهر الأول بأن محاكاة الصغار تختلف عن محاكاة الكبار بمعنيين: أنها محاكاة أفعال أبسط من تلك التي يحاكيها الكبار، وأن محاكاة الصغار في ذاتها بسيطة ساذجة فما هي إلا « باكورة تلك الظاهرة التي سنسميها لدى الكبار محاكاة ».

ولم يعد لويس من يؤيده، فهذا يونتي (يناير، ١٩٥٠، ١٠) يرى اختلاط ظاهرة المحاكاة بظاهرة المناغاة، وهذا معناه أن بعض أصوت المناغاة التي تظهر منذ الشهور الأولى يعمل فيها الطفل على محاكاة الغير، غير أن بونتي يستدرك مقالته فيرى أن المحاكاة: تبلغ القمة خلال النصف الثاني من السنة الأولى. وأن مكارثي نفسها رغم ما ذكرناه لها أعلاه من أن المحاكاة تظهر منذ الشهر التاسع إلا أنها ترى (١٩٥٢: ٧٦٧) أن هناك من الملاحظات ما أظهر محاكاة ساذجة جداً للأصوات بين الشهر السادس والشهر العاشر، وإن كانت تعقب على ذلك فتقول « بأن محاكاة المقاطع والكلمات لا تظهر إلا عند أواخر السنة الأولى » ومع أن مكارثي

(١٩٥٢، ٧٨١–) تتعرض في قسط كبير مما كتبته عن المحاكاة إلى تلخيص آراء لويس لكنها لا تتعرض لها بالنقد.

إلا أننا نجد بعض الشجاعة في مخالفة رأي لويس فنقول: إذا كانت المحاكاة في الشهور الأولى من الحياة ساذجة جداً أليس من الأوفق والكثرة الغالبة بل جميع من ذكرنا من المؤلفين يذهبون إلى غير ما ذهب إليه لويس، أليس من الأوفق أن نتريث قليلاً قبل أن نطلق على ما يظهر عند الطفل في شهوره الثلاثة الأولى من بعض ظواهر على أنها محاكاة؟ لقد سبق وذكرنا في الفصل الخامس عن المناغاة أنها ثرية جداً، وأن الطفل يخرج فيها مالاً حصر له من الأصوات، أصوات لا يستطيع أي بالغ بل وأي آلة تسجيل أن تحددها بدقة، إذن كيف يجوز لنا الحكم ببزوغ ظاهرة المحاكاة في وقت مبكرة جداً؟ بل وأن لويس نفسه (١٩٥١، ٧٢) ليؤكد أنه منذ الشهر التاسع فقط تظهر المحاكاة بتلك الخصائص التي ستميزها خلال الطفولة فيما بعد.

هذا مثال سبق لنا أن كررناه هنا وهناك في ثنايا هذه الرسالة وغرضنا من ذلك ليس التطويل، فلو كان التطويل إذن لحوت هذه الرسالة أضعاف الحجم الذي تظهر فيه الآن، وإنما هو أظهار اختلافات المؤلفين بل وعدم تأكدهم تماماً من كل ما يقولون، والعذر الذي نستطيع أن نقدمه هو صعوبة الظواهر المدروسة في هذه الآونة من العمر صعوبة ذقنا منها المر والحلو كما ذاقها من قبلنا من تعرض لهذا الموضوع.

إلا أن المحاكاة إن كان بدء نشاطها في الربع الأخير من السنة الأولى كما ذكره بريير في القرن الماضي، فإنها كأية ظاهرة أخرى من الظواهر النفسية لا تأتي من العدم على حين غرة. وما دامت الطفرة الخاصة بظهور صفات جديدة في هذا الجيل أو ذاك من أجيال الأنواع الحيوانية تكون مسبوقة بحالات اكتساب طويلة الأجل في ماضي هذه الأجيال الحيوانية، فإن الأولى أن نقول أن الظواهر النفسية وهي تبزغ بقوة في هذه الفترة أو تلك من فترات العمر تكون هي الأخرى مسبوقة بأجل من الزمن يمكن أن ندعوه بفترة الكمون تمر بها المحاكاة قبل أن تظهر للعيان، وإننا بهذا لنعترف بفضل فرويد في قوله بمبدأ اللاشعور. وسواء قلنا أن المحاكاة تمر بفترة لا شعور تظهر بعدها إلى الشعور أو قلنا بأنها ظاهرة فطرية تكون كامنة في النفس حتى يحين حين ظهورها فالنتيجة هي توكيدنا مع عدد من المؤلفين على وجود فترة كمون للمحاكاة تبلغ عدة أشهر تظهر بعدها بقوة وجد. ويسمى لويس هذه الفترة (١٩٥١، ٧١، ٧٢) بفترة التوقف. وعنده أنها بين الشهر الخامس والتاسع بينما تقع عند جيوم (١٩٥٠(أ)، ٣٦) بين الشهر الخامس وآخر السنة الأولى، وحسبنا الجدل الذي ذكرناه أعلاه بخصوص بزوغ المحاكاة، والمهم في أمر هذه الحضانة أو الكمون أنها موجودة؛ ويذكر جريجوار (١٩٣٧، ٢٧٠) أنه في فترة من أواخر السنة الأولى يبدو الطفل وكأنه لا يستطيع أن يحاكى الأصوات كما كان يفعل من قبل. وهذه عنده هي فترة الحضانة وبعدها عند أوائل السنة الثانية يظهر عهد عند الطفل يفاجئ به من حوله بامتلاكه العناصر الأساسية من الكلام المألوف.

وقد سبق لنا في الفصل السابع أن ذكرنا أن هناك فترة من الفهم مدتها بضعة أشهر قبل أن ينطق الطفل بضع كلمات أو حتى بعد أن ينطق الطفل بأول كلمة. ولئن كان الفهم متصلاً بالمعاني فإن فترة حضانة المحاكاة متصلة بطبيعة الحال بالأصوات والمقاطع ومع أنه من الصعب أن نحدد وقت بدء وانتهاء فترة الفهم وكذلك من الصعب تحديد وقت بدء وانتهاء كمون ظاهرة المحاكاة، إلا أننا نذكر أنه يمكن أن يكون هناك شيء من التلاقي بين هاتين الظاهرتين اللتين تتصل إحداهما بمعنى الكلام وأخراهما بمبناه.

بقى قبل أن نبحث دور المحاكاة في تعلم اللغة نرى أن نبين رأينا بخصوص طول فترة المحاكاة: تبين أعلاه أننا انتهينا إلى نتيجة هي أن المحاكاة تبدأ بعد الهر التاسع وأنها مسبوقة لبضعة أشهر بفترة كمون، ونرى أن هذه الظاهرة أي المحاكاة تستمر منذ هذا التاريخ حتى السن المدرسية كظاهرة لها وحدتها ولا يهمنا ما يعتريها من مراحل ابتداءً من السن المدرسية كما يشير إلى ذلك جيوم (١٩٥٠أ، ٣٧) في مرحلة يسميها الرابعة لأن بحثنا محدد بفترة السن قبل المدرسية. بل أن لويس نفسه في الموضع التي ذكرناها له أعلاه يبين أن المحاكاة بعد ظهورها بقوة ونشاط لأول وهلة تستمر كذلك خلال فترة الطفولة المبكرة والطفولة عامة Infancy & Childhood.

غير أن هذا لا يعني أن لا يكون للمحاكاة أنواع في هذه الفترة قبل المدرسية، إذ أن أهمية الظاهرة تتناسب طرديا وتعقدها وتعدد مظاهرها

وأشكالها، فلا بأس أن يكون لظاهرة مهمة كالمحاكاة، كما بينا أعلاه أنواع عديدة، وهذا ما سنتعرض له بعد بحثنا أهمية المحاكاة ودورها في تعلم اللغة:

رأينا من قبل مقالة السلوكيين بخصوص الرجع الدائري (الفصل الخامس والفصل السابع من هذه الرسالة) وكيف أن هناك دور تستمر بين السمع والنطق (أو كما يقولون Ear- to-voice) وأن من نتائجها مواصلة الطفل في ممارساته النطقية. ثم أن طبيعة الأحوال وكون الطفل محاطا بأشخاص يتصلون به على الدوام تجعل أن هذه الدورة تبدأ من الغير وتواصل سيرها بعد ذلك عند الطفل.

يرى ملر (١٩٥١، ١٤٧) أن الطفل في أول الأمر حين يواصل استجابته الدائرية يبدو للغير كما لو أنه حاكاهم. إلا أنه يعتقد أن المسألة ليست مسألة محاكاة تامة فالطفل في البداية في نظر ملر يستغل ما سبق له أن تعمله من ارتباطات إذن –نطق، ومنذ هذه المرحلة يأخذ الآباء بتعليم طفلهم الأسماء ما دامت هذه الأفعال الانعكاسية قد أظهرت فائدتها عند الطفل.

كما يتفق بيرنافيل (١٩٤٩، ١٧٤) مع ملر في اعتباره أن المقاطع والألفاظ التي يبدو فيها الطفل وكأنه يحاكى الغير إنما هي مقتبسة أول الأمر من تلك الذخيرة اللامحدودة التي توفرت للطفل في فترة المناغاة وينقل نافيل عن واطسون قوله: « إن الأصح أن الآباء هم الذين يحاكون الطفل لا العكس » وذلك ما دام الآباء يلتقطون أي صوت يخرجه الطفل

ويكون له شبه باللغة المتحدثة في الوسط فيكررونها أمامه ويوفرونن له ذلك حافزا على تكرار نفس الصوت ذي الدلالة في نظر الكبار دون غيره من الأصوات.

وعند كارل بوهلر (١٩٣٠، ٥٣) أن الطفل لا يبدأ بالمحاكاة رأسا إنما هو يترجم أولاً الأصوات التي يسمعها إلى أصواته الخاصة. ولا يختلف بوهلر عن السلوكيين فهو يقول أيضًا بالرجع الدائري وبالارتباط بين الانطباع السمعى والإنتاج النطقي. وتلكان (١٩٥٠، ١٦٦– ١٦٧) مع أنه يبدأ بداية سلوكية، لكن لعله يقرر وجود المحاكاة ويفصل الأمر فيها أكثر ممن ذكرنا أعلاه: إنه يرى أن تصويتات الطفل تنتج أولاً عن الحوافز العضوية الداخلية، ثم بتأثير الفعل الشرطي يصبح مجرد الانطباع السمعي للطفل كافيا لأن يخرج أصواته ومن هنا تبدأ المحاكاة عند الطفل الذي سيتلقى الحوافز رويدا رويدا من الآخرين.

ويلاحظ البورت (١٩٢٤، ١٨٣، ١٨٤، ١٨٦) أن الطفل لا يحاكي من الألفاظ إلا تلك التي سبق لها ممارستها جيداً، ومحاكاة الطفل أول الأمر غير تامة: فإذا قال الأب « دول [(٤٢)] » فقد يستجيب الطفل بالصوت « دا ». ويطلق البورت على هذه المرحلة الأولى من المحاكاة اسم المرحلة الببغاوية ويعقبها مرحلة أخرى تعمل على تحويل هذه اللغة إلى لغة الجماعة، ويكون هذا التحويل بفضل الهيئة الاجتماعية طبعاً بقدر ما هو بفضل مبادأة الطفل في تحسين محاكاته أكثر فأكثر.

---

(٤٢) Doll

فإذا جئنا إلى مدرسة الجشطلت وجدنا نظريتهم العامة التي اشرنا إليها في الفصل السابع بخصوص التعلم تكرر من جديد بخصوص المحاكاة. الطفل الآن في محاكاته أصوات وكلام الآخرين يدخل الأصوات الجديدة في إطار ما سبق له إخراجه من أصوات وهذا يقرب مما سيقوله يسپرسن واشترن بعد قليل، بل ونرى تلاقيا هنا بخصوص المحاكاة بين الجشطلتية والسوكية من حيث إن هناك ارتباطا وثيقا بين صور النطق والمحاكاة وبين ثروة الطفل النطقية السابقة.

كما يرى جيوم (١٩٥٠، (ب)، ٢٥٤) وميرلوبونتي (فبراير ١٩٥٠، ١١) وجريجور (١٩٣٧، ٢٦٨-) استمرار المحاكاة بعد ظهورها على أساس استغلال الطفل وسائطه الخاصة التي تتمثل شيئاً فشيئا عناصر جديدة من لغة الآخرين، ويوجه الطفل هذا كله نحو غاية أو « كل » هي هنا « الكلام المسموع » فعند جيوم مثلاً لا يتكلم الطفل حتى الثالثة إلا كلاماً خليطاً وغير سوى. إلا أن اطراد أثر المحاكاة يجعله يختار نماذج لكلامه أوضح فأوضح (انظر نيوكب: ١٩٥١، ١٨١).

ويمكننا هنا أن نذكر مثال رسوم الأطفال للأشخاص التي تظل حتى الثالثة خالية من جميع التفاصيل والعناصر المطلوبة وهي في هذا شبيهة بكلام الأطفال الخليط كما يقوم جيوم أعلاه، في حين نجد هذه الرسوم في الرابعة تعطى مجالاً للرأس والعينين والفم والرقبة وأحياناً بعض التفاصيل الأخرى (انظر جزل: ١٩٤٠، اللوحة الخامسة عشرة). وكما ستتضح هذه الرسوم بإثبات عناصر جديدة كذلك كلام الطفل يأخذ بالتطور بعد

الثالثة خصوصاً، بفضل محاكاة تزداد أثراً على التدريج وفي كلتا حالتي النطق والرسوم نجد أن عناصر الهيئة أو الإطار العام لا تناظر مناظرة كافية أشياء العالم الخارجين لكن في الحالتين نجد عند الطفل غاية كلية، غاية تفرض طبيعة الأحوال أن تتضح بالتدريج وتثبت بذلك العناصر الأصلية في أماكنها المناسبة من الجشلطت المقصود.

يذكر ميرلوبونتي عن فالون نظرية طريفة في هذا المجال (دروسه، ٥٠، ٥١)، وهي الخاصة بما سميه فالون « التشرب الوضعي [٤٣] » وهي خاصة بما يحاكيه الطفل من تعبيرات تظهر على أبدان الغير بما في ذلك أصواتهم. يقول يونتي: « إن إدراكنا يسعه بفضل هذه الوظيفة الوضعية أن يترجم إلى اتجاهات شبيهة باتجاه الغير ».

وهذا هو الإنسان ما يقوله أصحاب الجشطلت الذين يوافقهم فالون في هذا الموضع، فأصحاب الجشطلت يرون بأن « الإدراك ذو قدرة على أن يثير استعدادا في المرء لنشاط حركي على صلة بهذا الإدراك ». ويذكر بونتي مثال الطفل الذي ينظر ويصغي إلى طير يغرد فينتهي به الأمر إلى أن يتمثل أوضاع هذا الطير ونغماته ويحاكيها. وبالتالي فبالأخرى أن نقول إن الطفل يحاكي أكثر فأكثر هؤلاء الأشخاص الذين حوله والذين لهم « نفس القيمة التعبيرية » مثله.

---

(٤٣) L'impregnation posturale

فيما تقدم أعلاه تعرضنا لنظرية السلوكية وأصحابه الجشطلت. وإننا نرى التعرض لنظريتي أو تفسيري عالمين إن كنا لا نعلم بالضبط مكانهما من مدارس علم النفس إلا إننا حاولنا أن نستفيد من آرائهما في بعض فصول من هذه الرسالة.

يذكر يسپرسن (١٩٥٠، ١٠٦) أن محاكاة الطفل في الفترة الأولى من تعلم الألفاظ هي محاكاة ناقصة، ومن هنا ظهرت للطفل لغة خاصة به لا يفهمها إلا الأقربون فتراكيبها وألفاظها غريبة على غير أهل البيت الذي يوجد فيه الطفل. وسنشير إلى هذه اللغة في الفصلين التاليين وقد اقترحنا لها أسماء خاصاً هو طمطمة [٤٤] الطفل وسيأتي الحديث عنها.

ثم يفسر يسپرسن (المصدر السابق: نفس الصفحة) تفسيراً جيداً دور المحاكاة في أوائل اكتساب الألفاظ بقوله: إنه برغم حصول الطفل على ثروة كبيرة من الأصوات والمقاطع في فترة المناغاة إلا أن هذه الثروة كانت بفضل عامل واحد هو ما للطفل من قابلية على إخراج تصويتات بمجرد نشاط جهازه الصوتي. إلا أنه حين يأخذ الطفل بالالتفات إلى أصوات ومقاطع الغير ويحاول محاكاتها عندها يسقط في يده ولا يعود قادراً على غير هذه الطمطمة التي ذكرناها أعلاه، وستقترب هذه الطمطمة تدريجا من لغة الكبار عند الأسوياء من الأطفال.

---

(٤٤) **Jargon Speech**

هذه المناظرة التي يعملها يسبرسن بين مجرد قدرة الطفل على إخراج الأصوات وبين عمله على محاكاة أصوات الغير يوضحها أشترن (١٩٢٤، ١٥٢، ١٥٦، ١٥٧) توضيحا جيداً بما يعمله من مقابلة بين تلقائية الطفل ومحاكاته. التلقائية عند أشترن كما عنده غيره من علماء النفس هي التعبير عن الذاتية والقدرات الكامنة. ولذا كان الطفل بتأثره بهذه التلقائية عاجزا عن أن يعمل نسخة ثانية في محاكاته فالتلقائية تجعل مما يقتبسه الطفل من الآخرين مادة خاما أولية بحيث أن الطفل وهو يستعيد كلام الغير وتشكيلاته الصوتية يظهر استقلاله، وإذن فالتلقائية توجه المحاكاة في هذا السبيل أو ذاك، وإن انتخاب الطفل لكلمات دون غيرها « يعتمد إذن على حالته الداخلية وما فيه من حاجات ومواهب ».

وما ذكرناه أعلاه من مقارنة تفسيري يسبرسن وأشترن بتفسير مدرسة الجشطلت يصدق أكثر دون شك في حالة أشترن كما هو واضح [٤٥].

هذا الفعل الانتخابي للتلقائية يجعل الطفل عند أشترن مفضلا الأخوة الأكبر منه مباشرة على البالغين والأخ التوأم على باقي الأخوة. وإن الحديث عن التلقائية والمحاكاة هو أحد مظاهر ذلك الجدل الواسع المعقد في علم النفس أي الحديث عن الوراثة والبيئة ومكانة كل منهما. ولئن كان ما ذكرناه في الفصل الخامس عن المناغاة بأن ما عند الطفل من تشكيلات

(٤٥) بل إن كاتبا جشطلتيا ككورت لفين ليعتمد على أشترن في موقفه الوسط هذا بين التلقائية والمحاكاة أو الوراثة والبيئة، وأشترن هو أحد القلائل الذين يعتمد عليهم أصحاب الجشطلت في تأييد آرائهم بهذا الخصوص (لفين: ١٩٣٥، ٦٦– ٦٧).

صوتية يفوق كل التشكيلات الصوتية المتوفرة في لغات العالم وأكثر إذن حق لمكارثي (١٩٢٩، ٦٣٣) أن تقرر أن غالبية علماء النفس تذهب مع تين Taine حين ذهب في القرن الماضي إلى حد اعتبار أن المحاكاة لا تضيف جديداً إلى الثروة النطقية عند الطفل. وإن كان لنا أن نضيف شيئاً إلى هذا الكلام فهو أن علم النفس لينتظر يوماً ولعلنا ألا نراه بعيداً حين يمكن إثبات هذا القول عمليا بتسجيل كل التشكيلات النطفية للغات العالم ومقارنتها بعد ذلك بما عند الأطفال أو عند عينات منهم!

***

بقى لنا الحديث عن أنواع المحاكاة، ولقد أعلنا من قبل عن أهمية المحاكاة وبالتالي كنتيجة لهذه الأهمية لابد أن تتعدد مظاهرها وصورها. وإن خير تصنيف وأجمعه عثرنا عليه هو ذلك الذي ذكره دكرولي (مكارثي: ١٩٥٢، ٧٨٠) ويصنف المحاكاة تحت الثنائيات الأربع التالية:

أولاً – محاكاة تلقائية وإرادية أي ما يقصد فيها الطفل أن يحاكي وأخرى لا يقصد فيها الطفل أن يحاكي.

ثانيًا– محاكاة مع فهم وأخرى من دونه.

ثالثًا– محاكاة عاجلة وأخرى مؤجلة. رابعًا– وأخيراً محاكاة دقيقة وأخرى غير دقيقة. وكما لاحظنا أعلاه، وتلاحظ مكارثي أيضًا إن نقاش المؤلفين قد تبأور كله حول النوع الأخير.

وقد عثرنا على مؤلفين يؤكدون أهمية الأنواع الأخرى، فما الأنواع جميعاً إلا صورة ملتئمة العناصر لابد أن تتبدى خلال الفترة موضع بحثنا أما النوع الأول المذكور في قائمة دكرولي فيتعرض له أشترن (١٩٢٤، ١٥٣) حين يقول بنوعين للمحاكاة قصدية إرادية وأخرى لا شعورية ويرى أن هذه الأخيرة ذات القسط الأكبر في تعليم الطفل اللغة. وينقل سيزاري [٤٦] (١٩٤٩، ٢٠) عن دلاكروا اعتقاده بأن المحاكاة العاجلة (الايكولاليا [٤٧] تكون أكثر نجاحا حين يمر الطفل بمرحلة المحاكاة المؤجلة [٤٨]. ففي فترة هذه الأخيرة يستمع الطفل إلى الألفاظ والعبارات فلا يسعه في الظاهر إعادتها ولكنه بينه وبين نفسه يأخذ يلوكها ويفكر فيها حتى إذا مر الطفل بفترة الكمون التي تحدثنا عنها والتي تلاقي في هذه الحال المحاكاة المؤجلة استطاع الطفل أن يقوم بمحاكاته العاجلة بصورة مفاجئة واضحة. غير أن فكرة المحاكاة المؤجلة قد تكون أوسع من فكرة الكمون التي مر الكلام عنها. إذ أن فترة المحاكاة المؤجلة تتوفر بين سماع الطفل لأول مرة كلمة أو عبارة من غيره وبين بدئه هو بإعادة هذه الكلمة أو العبارة أو أي تشكيلة صوتية، فالكمون الذي تحدثه المحاكاة المؤجلة يحدث مرات عديدة ويمكن أن نقول إنه يحدث مرارا خلال الطفولة قبل السن المدرسية إن لم يكن قاعدة عامة خلال الحياة كلها بمعنى أن المحاكاة المؤجلة تحدث للبالغين أيضًا

(٤٦) Cesarie, paul
(٤٧) Echolalie
(٤٨) Metalalia

في حالة لغة الأم أو اللغات الأجنبية التي يمارسونها (انظر أيضًا بيشون [٤٩] : ١٩٣٦ ، ٩٠.... لويس: ١٩٥٠، ٩٥).

أما جيوم (١٩٥٠، (أ) ، ٣٧) فيتحدث عن محاكاة عاجلة من غير فهم ويسميها الايكولاليا. فهو إذن يؤلف هذا النوع بجمعه من الشقين الثاني والثالث للمحاكاة التي ذكر تصنيفها أعلاه دكرولي. ويرى جيوم أن هذا النوع يظهر عند الطفل خلال سنته الثانية ويعمل الطفل في هذا النوع من المحاكاة على تشرب نبرات أو أنغام الوسط الذي يكون فيه. وبهذا يعمل الطفل (جريجوار: ١٩٣٧، ٢٧) على هجر ابتداعاته الشخصية التي سميناها بالطمطمة ويعمل على جعل لغته متكيفة للغة الجماعة بملاحظته الفروق الدقيقة بين الأصوات ومحاكاتها.

والغريب في أمر علماء النفس وحريتهم في استعمال المصطلحات هو أننا هنا في أمر المحاكاة العاجلة نرى كما وجدنا في الفقرة السابقة جيوم يجمع بين شقين من تصنيف دكرولي لأنواع المحاكاة ويجمعها في الايكولاليا ومرة أخرى نرى لويس (١٩٥١، ١٠٠ وما بعدها) يعمل نفس الشيء ولكن بصورة أخرى فهو يعتبر الايكولاليا محاكاة عاجلة لا شعورية وبهذا هو يجمع بين الشقين الأول والثالث اللذين رأيناهما في تصنيف دكرولي. والمهم في تفسير لويس للايكولاليا أنه يراها كجيوم وجريجوار وغيرهما سائدة في السنة الثانية من العمر ويرى محاكاة الطفل فيها أدق من محاكاته الإرادية. وإذن فالايكولاليا عند لويس هي محاكاة لا شعورية عاجلة دقيقة

---

(٤٩) Pichon

ولنكمل اللوحة نقول إنها تحصل من غير فهم كما يتضح ذلك من كلام لويس في تحدثه عن الايكولاليا (١٩٥١، ١٠٠– ١٠٢). فهو يقول إن الايكولاليا في صورتها الخالصة تحدث حين يستجيب الطفل لا لمعنى كلمة أو صوت يسمعه وإنما يستجيب للكلمة في ذاتها (١٩٥١، ١٠٢).

ونلاحظ هنا أن الايكولاليا تتمثل بنموذج بارز هو ما يسمى بأسماء الأصوات [٥٠] أي إخراج الطفل لأصوات مماثلة لما في الطبيعة حوله، كأن يقول « بام –بام » لصوت جرس، « جوجي » لصوت الديكة، ومع أن الطفل كما يقول جريجوار (١٩٣٧، ١١٠، ١١١) يترك هذه العادة عند أوائل السنة الثانية إلا أن هناك آثاراً في جميع اللغات تدل على هذا النوع من المحاكاة كما يقال أزير الطائرة وخرير الماء تطل حتى لدى البالغين. إلا أن الايكولاليا في صورتها الساذجة الطبيعية هذه أو في صورتها الراقية حينما يركز الطفل انتباهه على الكلام نفسه، الايكولاليا في صورتيها هاتين ليست علامة حسنة إذا استمرت طويلاً ولئن كانت طبيعة الأحوال في السنة الثانية تستدعيها لعدم إمكان توفر محاكاة شعورية تجرى عن فهم وروية فإن تقدم الطفل في السن سوف يستدعي زوال الايكولاليا إذا أراد فعلاً أن يحسن لغته ويتطور بها. وهذا ما يؤكده لويس (١٩٥١، ١٠٢) حين يرى الايكولاليا أول الأمر نافعة من حيث أن الطفل يجيد فيها صورة الكلام ما دام لا يركز انتباهه إلا في هذه الصورة دون المعنى. ولكن الحال لا يمكن أن تظل كذلك إذ سيأتي الوقت الذي يطالب فيه الطفل أن يفهم

Onomatopoeia (٥٠)

المعنى أيضًا ويحاكيه في استعمالاته اللفظية وذلك كي لا يكون مجرد مهذار ثرثار.

وكان بودنا أن نواصل دراسة ظاهرة المحاكاة وأثرها في توسيع المعاني والمفردات ولكن في سبيل السلامة الشكلية لرسالتنا سنبحث ذلك في الفصل التالي الخاص بالمفردات وتوسعها والمحاكاة طبعاً لن تكون دراستها بعيدة الأثر عن دراسة المفردات ولا عن دراسة الجمل وتراكيبها التي سنبحثها في الفصل العاشر.

الفصل التاسع

المفردات ونموها

الكلمة، كما يفهمها الراشدون ويستعملونها، حين يأخذ الطفل بتعلمها منذ بداية عامة الثاني، تصبح له مفتاح اكتشاف ودليل سيطرة مدهشة على العالم والفكرة معاً. ومن هنا اعتبر البعض الفترة بين الثانية والثالثة أهم السنوات طرا في هذا الصدد، مع العلم أن هناك حالات فردية استثنائية سيأتي الحديث عنها في حينه تخرج عن هذا العموم.

ولنعلم أن الثراء اللغوي عند الطفل لا يقاس بعدد ألفاظه فحسب بل بخصوبة هذه الألفاظ وصدق دلالاتها أيضًا. لكن كما سيتبين من ثنايا هذا الفصل اهتمت غالبية البحوث بالألفاظ أكثر من عنايتها بالمعنى، وإن كان لهذا بعض العذر من حيث إن سهولة اختبار أشكال الألفاظ أكبر من البحث في معانيها لدى الطفل.

ثم إن دراسة المفردات [٥١] غير منفصلة عن دراسة الجمل، لا سيما وأن الجمل تبدأ بكلمة واحدة، بل وكثير من جمل الكبار يعبر عنها بكلمة

---

(٥١) Vocabulary

وتكون كثير من الألفاظ مقدرة أو ضمنية حسب تعابير النحويين. إلا أن طول الموضوع واعتياد كثير من المؤلفين، جعلنا نبحث المفردات منفصلة عن تكوين الجمل، هذا مع العلم أن التشابك بين أفكار الموضوعين كبير جداً. وسنبدأ بالكلمة الأولى:

الكلمة الأولى:

ويختلف الآباء في تقديرها عن المختصين. فالآباء يخلطون تلهفهم على سماع طفلهم يتكلم ومعرفة أنه يعبر عن إدراكه ورغباته، وأنه غير أصم أو أبكم أو بليد، يخلطون كل هذا بالتشكيلات الصوتية الساذجة الصادرة عنه، ومن هنا كان تبكيرهم بخصوص صدور الكلمة الأولى عند الطفل. هذا وقد حصل العكس أحيانًا، حين يوالي الآباء على محاكاة التفوهات الساذجة عند طفلهم ويشجعونه على استعمالها فيؤخرون بذلك ظهور الكلمة الأولى المعتبرة جزءا من اللغة في عرف المجتمع.

وهنا نقطة طريفة يشير إليها لويس (١٩٥١، ١٢٥– ١٢٩... مكارثي: ١٩٥٢، ٧٩٣) فقد لاحظ عند طفله وأطفال ذكرهم أشترن أن كلمات الطفل الأولى مكونة من مقاطع مفردة مزدوجة تكون فيها غالبية الأحرف المتحركة من النوع الأمامي [٥٢] (شفوية: ب، ب ، م، و أو شفوية سنية: ف، ف أو لهاتية سنية: ت، د، ن). وتؤلف كلمات كالتالي ما– ما، با، دا– دا. ثم يذكر كيف أصبحت مقاطع كهذه جزءا من التراث

(٥٢) **Frontal** أي التي تخرج من مقدمة الفم.

اللغوي للراشدين أنفسهم، مع أنها في رأيه شبيهة بصرخات الطفل التلقائية وما هي إلا تعبيرات عن حالة الطفل فهي ذات صلة بحركات المص والرضاعة.

وإذن، فهذه الكلمات الأولى لم يقتبسها الطفل من الراشدين، وفي رأينا أنه لا يوجد داع لاعتبارها الكلمات الأولى إلا إذا ارتبطت بمدلولات متفق عليها في الوسط وعندها يبدأ تفتح اللغة عند الطفل الصغير.

والحقيقة، أن الاختلاف كبير بخصوص تقدير الكلمة الأولى؛ وخير من حلل معايير هذا التقدير هو لوريمر (١٩٢٩، ٥٢). وهي ثلاثة عنده:

فالكلمة الأولى عند الطفل إما هي تلك التي يحاكي فيها الطفل الآخرين محاكاة عاجلة (ايكولاليا)؛ أو أنها أول كلمة يبدو أن الطفل يفهمها؛ أو أنها أخيراً أول كلمة يستعملها تلقائياً. وبحسب توكيد الكتاب على معيار أو آخر من هذه المعايير يختلفون في تقدير ظهور الكلمة الأولى. إلا أننا سنجرى على اعتبار الكلمة الأولى هي تلك التي يبدأ الطفل لأول مرة باستعمالها. مع العلم أن استعمال الطفل للكلمة يستدعى فهمها وقدرته على محاكاتها، وفي هذا لن نخرج عن معايير لوريمر التي تتفق فيها معه مكارثي (١٩٥٢، ٧٨٩- ٧٩٠). إن كلام الغير لا يسقط على إذن الطفل فحسب وإنما يتسرب إلى ذهنه ما دامت كل كلمة يلقيها الغير ذات صلة بعناصر الموقف المحيطة بالطفل. والطفل السوي حين يأخذ بمحاكاه الغير في كلامهم سرعان ما ينتبه إلى أوجه استعمال الكلمة ومقاصدها.

والمهم، أنه منذ هذه الكلمة الأولى التي يفهمها الطفل فقط، أو يفهمها ويحاكيها ويقدر على استعمالها استعمالاً صحيحاً، تأخذ اللغة بالاستيلاء على قلبه وسمعه، ويظهر عند الطفل ما يشابه ما نجده عند البدائي من أن معرفة اسم الشيء تعني السيطرة عليه وافتضاح سره. بل والأمر له ما يماثله عند الراشدين الذين لا يكادون يسمون أحاسيسهم الباطنية أو أفكارهم الغامضة حتى يرتفع عنهم كابوس ثقيل وتنجلي عن عيونهم غشاوتها (بين: ١٩٣٢، ١٩١... ميرلوبونتي يناير: ١٩٥٠، ٦-٧).

ويرى بويتندايك (١٩٥٢، ٢٦٨- ٢٦٩) أن عند الإنسان حالة تشوش عقلي « وأن السؤال والكلمة يزلان هذا التشوش. وما تبدأ الكلمة الأولى عند الطفل حتى يواصل، مد مطرد غير منقسم من الكلمات والأفكار ».

أما عن مدة الكلمة الأولى فتذكر كول [٥٣] أن أول كلمة نفهمها عند الطفل يطلقها حوالي الشهر العاشر (١٩٤٩، ٣٢٧). ولكن ماري كولنز تذهب إلى الطرف الآخر فتقرر أن كلام الطفل لا يبدأ قبل الشهر الثامن عشر أما قبل هذا التاريخ فما هي إلا أصوات يطلقها الطفل وتظن الأم أو المربية أنه يعني منها شيئاً (١٩٣٦، ٤٩-).

---

(٥٣) Cole, Luella

لكن بوهلرك. (١٩٣٠، ٥٥) يتخذ موقفا وسطاً فهو يرى ظهور الكلمات الأولى عند أواخر السنة الأولى كما رأت كول أعلاه، إلا أن هذه الكلمات ليست عند بوهلر كلمات تامة بل « مقربة » [٥٤] وأنها « أشبه بصيحات فرح » و « أنها تعبيرات وجدانية » أو « علامات عن رغبة الطفل » في هذا الشيء أو ذاك، وفي هذا يقرب كوهلر من كولنز. وفي كتاب جزل (١٩٤٠، ١٩٠-) نجد أنه رغم ظهور الكلمة الأولى عند أواخر السنة الأولى إلا أنها تظل غير ذات نفع في الاتصال إلا تدريجا. ويظل الطفل حتى عمر الشهر الثامن عشر ذا كلام غير مفهوم وحديثة أشبه باللعب، وهذه عند جزل هي مرحلة الطمطمة التي يمكن أن تزول بعد الشهر الثامن عشر إذا حاول الطفل جديا أن يتعلم الكلام المستعمل حوله (أيضًا كتاب جزل الآخر: (١٩٢٨ (أ)، ١٣٣).

وعلى أية حال، وكما هو عند غالبية المؤلفين، لابد أن يكون في حافظة الطفل في مفتتح عامه الثاني كلمة أو أكثر، وهذا ما يظهر عند غالبية الأطفال الأسوياء. تذكر شرلي (١٩٣٣، ٥٢) أن الكلمة الأولى التي وجدها الفاحص مفهوم في كلام مجموعة من الأطفال التي درستها المؤلفة من (٢٥) طفلا كان معدل العمر لظهورها (٦٠) أسبوعاً. وتذكر شرلي كيف أن اعتراف الأمهات أعطى تقديرات لبدء الكلمة الأولى أكثر تبكيرا من هذا بكثير وهنا لا يتوقف الأمر في رأينا على تعصب الأمهات فحسب بل يتوقف أيضًا على تلك الظروف غير المألوفة التي يوجدها

(٥٤) **Approximations**

أصحاب الاختبار لأطفال في هذه السن المبكرة. وقد ناقشنا على أية حال هذه الصعوبات المنهجية في الفصل الأول (ب) من هذه الرسالة .

ونرى أنه من الممكن قبول ظهور كلمة أو اثنتين عند انتهاء السنة الأولى فكلمات « ما –ما » ، با– با »، مهما قيل عن أصلها الفزيولوجي إلا أن الطفل سرعان ما يربط بين هذه الألفاظ ومسمياتها، ما دام أصحابها يعتمد عليهم الطفل في كل صغيرة وكبيرة.

أما عن وظيفة هذه الكلمات الأولى وإشارتها إلى جمل تامة فسنبحث ذلك في الفصل العاشر (ص١٣١– ١٣٣).

تزايد المفردات:

مهما قيل عن ظهور الكلمة بعد انتهاء عام من حياة الطفل، فإن هذه الكلمة الأولى يعقبها فترة تستغرق بضعة شهور تتميز بعدم قدرة الطفل على الاستمرار في إخراج الكلمات. ولعل من أسباب ذلك فترة التسنين التي تسبب للطفل بعض الصعوبات في النصف الأول من السنة الثانية ثم منافسة عامل المشي إذ يفضل الطفل اكتشاف عالم المكان، ومن هنا كان ما يحصله الطفل بعد كلماته الأولى شيئاً قليلاً، ويستمر هذا الحال حتى انتصاف السنة الثانية وعدها يفاجئ الطفل من حوله بتقدمه السريع في اكتساب الألفاظ واستعمالها.

وقد سبق أن ذكرنا في الفصل السابع أن فهم الطفل للكلمات بل وفهمه لبعض التوجيهات والأسئلة غير قاصر كقصور كلامه. بل وأكثر من هذا يظهر عند الطفل بين الشهر الثاني عشر والشهر ا لثامن ع شر أصوات وتفوهات تأخذ طريقاً وسطاً بين مناغاة الطفل وحديث الراشدين، وهذا ما سبق لنا أن سميناه بطمطمة الطفل، وفيها يظهر الصغير وكأنه يحادث من حوله، ولكن لا التركيب ولا الألفاظ تتطابق مع لغة المجتمع، إلا ما ندر. وقلما يكون الطفل مفهوما في طمطمته حتى بالنسبة إلى المقربين إليه، ويبدو في هذه الفترة وكأنه ثرثار مهذار (الكتاب السنوي: ١٩٢٩، ٥١١) غير أننا لاحظنا أن بعض المؤلفين يبالغ في حجم مفردات الطفل، هذه الآنسة ديكدر (١٩٤٦، ١٥٠، ١٥١) تذكر عن بيرون [٥٥] تلخيصه نتائج عدد من المؤلفين في بلدان شتى ووصوله إلى أن الطفل يستعمل في سنته الأولى عشر كلمات وفي منتصف الثانية (من ٥٠ إلى ١٠٠) وفي سن السنتين (٥٠٠– ٦٠٠) وفي الثالثة (١٦٠٠) ونحن إن كنا لا نوافق بيرون في هذه الأحجام، فإن النسبة بين مستويات الأعمار متفق عليها بين الباحثين. فالطفل بين أول الثانية ومنتصفها يستعمل ويكتسب من الألفاظ أقل بكثير مما يحصل عنده في النصف الثاني من السنة الثانية، وكذلك نسبة التقدم بعد الثانية محافظ عليها كما سنرى فيما يلي بالمقارنة مع أرقام أخرى.

Preron (H.) (٥٥)

هكذا نجد عند أرلت [٥٦] (١٩٤٦، ٣٨٧) تلخيصاً لبحوث عدد من المؤلفين أيضًا وفي هذا التلخيص نجد أن متوسط كلمات الطفل في السنة الواحدة هو (٣)، وفي سنتين (٢٧٢) وفي ثلاث (٨٩٦) وفي أربع (١٥٤٠) وفي خمس (٢٠٢٧) وأن معدل الزيادة من الثانية إلى السادسة يكون بزيادة (٥٠٠) كلمة في السنة. ويذكر اليورت (٣٠٠٠) كلمة في السادسة. ويشير ميرلوبونتي (يناير ١٩٥٠، ٧) إلى أن أشترن يرى متوسط مفردات الطفل في منتصف الثالثة هو (٣٠٠) وعند دوفيل يرتفع العدد إلى (٦٨٨) وعند ماجور ينقص إلى (١٤٣) ويعلق يونتي على هذا بقوله إن في الكلمة في كثير من الأحيان جذرا وتابعا فهل كلمات مركبة كهذه هي كلمة واحدة أو أكثر؟ ويفهم بهذا جيداً لماذا اختلفت نتائج معظم الاختبارات بخصوص مفردات الأطفال في ؟؟؟؟ عن بضعها، رغم تعددها إلى أكبر حد.

ونلاحظ أنه حتى حين يندفع الطفل في أواخر الثانية إلى اكتساب الألفاظ واستعمالها بهمة بالغة، فإن جزءا كبيراً من ألفاظه يظل غير مفهوم، لا من حيث شكل الأصوات وتقطيعها فحسب، بل ومن حيث ضيق معانيها أيضًا، فجزء كبير من كلمات الطفل في هذه المرحلة هو أسماء أصوات وصور من المحاكاة العاجلة. ولا ينتظر أن يتقن الطفل التلفظ دفعة واحدة، على الخصوص في فترة تتراكم فيها الكلمات وتتعدد بين الثانية والثالثة (كوني [٥٧]: ١٩٤٦، ٦٥) إلى نسبة كبيرة لم تعرف قبل هذا

---

(٥٦) Arlitt
(٥٧) Conil (Violet-)

التاريخ. وكثيراً ما تحتاج إلى دراسة دقيقة لمواقف الطفل ونوع خبراته الماضية لكي نفهم كلامه حتى بعد تجاوز الثانية (جريجوار: ١٩٣٧، ١٨٢-).

ويظل جزء كبير من كلمات الطفل حتى الثانية بمقطع واحد، يكرر أحيانًا، هذا على الرغم من أن طفل السنتين قد شرع يركب الجمل البسيطة من كلمتين كما سنرى في الفصل التالي (شرلي: ١٩٣٣، ٧١-).

سألت صديقا عن طفلته (عمر سنة و ١١ شهراً وقد نشأت على اللغة الفرنسية) فقال: إنها في الشهور الأخيرة كلمة للتعبير عن أشياء كثيرة، وغالباً ما تكون الكلمة في صورة مصدر: « بورتيه [٥٨] » « مانجيه [٥٩] » وذلك عندما تسأل عن الطعام أو تطلب أن يحملها أحد. أحيانًا تكرر الكلمة الواحدة، فإذا احتاجت إلى الماء قالت « لو لو لو [٦٠] » وإذا تحدثت عن الرقبة قالت « كو كو [٦١] » ، وحين سألته عن مرحلة الطمطمة أجاب: إنها كثيرًا ما تستعمل حتى الآن مجاميع من المقاطع تتراكم على بعضها للتعبير عن فكرة في ذهنها وقلما نفهم ما تقول.

ولا داعي إلى الاستمرار في وصف كل ما يمكنني أن أسمعه فالمراحل الأساسية في نمو لغة الطفل كما عالجتها في هذه الرسالة مراحل لابد أن يمر

---

(٥٨) Porter
(٥٩) Manger
(٦٠) L'eau - I'eau - I'eau
(٦١) Cou - Cou

بها كل طفل وهي قوانين ثابتة كما يشير إلى ذلك جزل مرات كثيرة في شتى كتبه. كل ما هنالك، علينا أن نحسن مناهجنا لكي نتوصل إلى قوانين النفس البشرية كما سبق وأن توصلنا منذ عهد بعيد إلى كثير من قوانين الطبيعة.

وعلى العموم فطفل السنتين وما بعدها « كبير العناية بالألفاظ واستعمالها » (سوزان ازاكس: الطفولة وما بعدها ،٥٨) ومن هنا يزداد تلفت الطفل إلى الكبار وإلى غيره من الأطفال عله أن يقتبس من أفواههم ما يستطيع به أن يبدد حيرته في التعبير والاتصال.

اكتساب أنواع المفردات:

الفكرة السائدة في هذا الخصوص هو بدء الطفل بالأسماء. هكذا يبدأ الطفل بمعرفة أسماء بعض الأشخاص حوله ثم يتعلم اسمه ويستعمله أول الأمر في موقف محددة كما في الإجابة عن سؤال: ما اسمك؟ ويلاحظ هنا أن الطفل يشير إلى نفسه أول الأمر باستعمال اسمه إذ لا يأتي الضمير إلا متأخراً (ميرلوبونتي: دروسه، ٥٥–).

ويأتي استعمال الضمائر عند أواخر السنة الثانية لأول مرة وتظل تنمو في الاستعمال حتى تصل إلى القمة في السنة الثالثة (كول: ١٩٤٩، ٣٣٧–) وبقدر ما يكون ضمير المتكلم سائدا أول الأمر نراه يتناقص تدريجا ليفسح المجال أمام تزايد ضمير الغائب.

وكما أن هناك تنافسا بين أنواع الضمائر نجد تنافسا أكبر بين الأفعال والأسماء. فهذه الأخيرة تظل تزداد وتنمو بأسرع مما تفعل الأفعال حتى سن الثلاثين شهراً حيث تتناقص سرعة تزايد الأسماء وبذلك تتزايد سرعة الأفعال والضمائر وبعض الظروف.

أما أحرف العطف والجر فلا يأتي اكتسابهما إلا بطيئاً ومتأخرا، ولا تبدأ زيادة أعدادهما إلا بعد الخامسة (الكتاب السنوي: ١٩٢٩، ٥٣٧... ديوي (٦٢) : ١٩٣٥، ٥١).

ولا بأس هنا أن نشير إلى نتائج الاختبارات اللغوية التامة عند الآنسة ديكدر (١٩٤٦، ٨٨– ٨٩)، وفيما يلي المتوسطات الخاصة بأهم أجزاء الكلام في شتى مستويات الأعمار التي تخص المرحلة التي نعالجها:

السنوات	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	السادسة
الأسماء	٦٢	١١٠	١٣١	١٥٨	١٨٠
الأفعال	١٨	٣٣.٥	٣٩	٤٥	٤٣
الضمائر	٦.٥	١٣.٥	١٤	١٣.٥	١٣.٥
الظروف	٧	١٤	١٦	١٦.٥	١٥
أحرف الجر	٢.٥	٦	٨	٨.٥	٨.٥

هذه النتائج بمقارنتها بما سبق أن ذكرناه لمؤلفين آخرين توضح دون شك زيادة نسبة الأسماء على بقية أنواع الكلام جميعاً، ثم الزيادة النسبية

(٦٢) Dewey (E.)

لعدد الأفعال بالنسبة إلى أنواع الكلمات الأخرى –ما عدا الأسماء. أما فيما يتصل بخصوص التسابق النسبي بين سرعتي الأسماء والأفعال فلا نراها واضحة جداً في نتائج ديكدر هذه.

وتقسم هرلوك [٦٣] (١٩٥٠، ٢١٩) المفردات إلى عامة وخاصة، العامة هي التي ينطبق معناها على عدد أكبر من المفردات من الخاصة، وهي بالتالي أنفع للطفل ولذا ترى اكتسابها واستعمالها أسبق وعدد مفرداتها أكبر من جميع الأعمار من تلك الكلمات الخاصة، ولنا ملاحظة على كلام هرلوك هذا:

إن أسماء الأشخاص التي يبكر الطفل في تعلمها واستعمالها كما سبق أعلاه ليست على أية حال عامة بل خاصة. بل حتى الكلمات العامة مثل « كرسي » « جميل » وغيرهما يبدأ الطفل بتخصيصها بحيث لا يكون لها إلا ما صدق واحد. فكما يقول السلوكيون تتردد على سمع الطفل كلمة ما مرتبطة بشيء أو موضوع وبتأثير الفعل الشرطي يصبح سمع الطفل الكلمة مثيرا عنده هذا الشيء والشيء مثيرا عنده الكلمة، (انظر مثلاً نافيل: ١٩٤٩، ١٧٨). وليس إلا بعد حين يصل الطفل إلى مدلولات الكلمة: أول الأمر يربط بين كلمة وموضوع معين، ثم بعد هذا تأتي مرحلة التعميم غير الصحيح ثم يرجع الطفل إلى تخصيص أشمل من الأول وهكذا.

---

(٦٣) Hurlock (E.)

غير أننا من ناحية أخرى إذا قارنا بين الكلمات ذات المعاني العامة والأخرى ذات المعاني الخاصة في أية لغة وجدنا الأولى أوسع بكثير وأنفع، والطفل دون شك لا يخرج على مبدأ النفعية هذا، فهو يبكر بالكلمات العامة ويستكثر منها في جميع الأعمار مع العلم أن مساره يكون كما ذكرنا أعلاه.

وليس مبدأ النفعية فقط هو الذي يحكم سلوك الطفل وإنما هناك مبدأ العينية أو الواقعية، وعلى هذا نجده يبدأ بالأسماء وبأسماء الأشخاص من حيث إنهم هم الأدوات الذين ينفذون له « ويفعلون » ما يريد فحاجته ليست كبيرة إلى الأفعال إذن، ثم ينتقل إلى الأفعال حينما يتوسع مجال نشاطه أكثر فأكثر. وهكذا قيل إن النعوت أقل تجريدا من الظروف وأحرف الجر أقل تجريدا من بعض أنواع من المفردات كأدوات التعجب، ولذا يفضل الطفل نعلم النعوت أكثر من الظروف وأحرف الجر أكثر من أدوات التعجب. (كولنز: ١٩٣٦، ٥١... هرلوك : ١٩٥٠، ٢١٩... كول: ١٩٤٩، ٢٣٧).

وإلى جانب ما تقدم يمكن أن نذكر عامل المعاني وأهميته في نمو المفردات.لقد طالما قيل عن الكلمة إنها شيء حي، وأملأ ما تكون هذه الحياة هو في أيام الطفولة الوفيرة بكل صور النشاط. والمألوف عند علماء النفس التقرير بأن المعاني ترتقي عند الطفل بطريق التحليل والتركيب. فالطفل يضيف باستمرار معاني جديدة إلى كلماته ويحذف منها معاني أخرى حسب توسع خبرته وتبدلها. بل إن الطفل كما وجدنا أعلاه قد يمنح

كلماته أول الأمر من المعاني مالاً نجد له مقابلا في لغة الكبار. إلا أن الاتجاه الموضوعي يأخذ بالحلول تدريجا محل النزعة الذاتية وليس إلا بعد لأي يأخذ الطفل بتعريف الألفاظ بحدود استعمالها وبالحدود المقبولة لدى الراشدين. فالكرسي للجلوس عليه والدمية للهو بها وهكذا، (ارلت: ١٩٤٦، ٣٨٨... هاريمان: ١٩٤٦، مادة مدرك [٦٤] ... كول: ١٩٤٩، ٣٣٣).

ويلاحظ على العموم –وكما شاهدنا أعلاه في الجدول الذي توصلت إليه ديكار– أن سرعة التقدم في المستويات الدنيا من العمر قبل المدرسي أكبر منها من تلك المستويات القريبة من السن المدرسية، وإن كان التقدم في حد ذاته موصولا غير منقطع. كما يلاحظ أن اكتساب المفردات عند البنات أسرع منه عند البنين في جميع مستويات الأعمار في الطفولة الأولى، بل وحتى سن البلوغ (مراد: سيكولوجية الجنس، ٣٠). ويذكر الدكتور مراد أنه « في سن سنة ونصف تكون النسبة المئوية للكلمات المفهومة لدى البنت ٣٨%؛ في حين أنها ١٤% لدى الصبي ».

كما أظهرت التجارب أن سماع لغة أجنبية في المنزل لا يؤخر الطفل في تقدمه في اللغة الأصلية (مكارثي: ١٩٥٢، ٨٧٢). وقبل ترك الموضوع لا باس أن نذكر أن غلبة الأسماء في الفترة الأولى من الحياة جعلت بعض الكتاب يتحدث عن مرحلة سماها « بالتسمية [٦٥] » حيث يكافح الطفل

---

(٦٤) Concept
(٦٥) Naming

من أجل معرفة أسماء الأشياء (البورت: ١٩٢٤، ١٨٦- ... لوريمر: ١٩٢٩، ٣٤... الكتاب السنوي: ١٩٢٩، ٥٣٩- ٥٤٠).

ومع أننا نوافق على غلبة الأسماء إلا أن الطفل -وكما سنرى في الفصل المقبل- قد يعبر عن فعل حتى حين يستعمل أسما ويتعلمه فهو لا يزال يخلط بين الأشخاص وأفعالهم وبين اسم أمه أو أبيه وقدرتهما على أن يفعلان كذا أو كذا (مراد: ١٩٥٥، ٣٠٥).

المفردات والحالة العقلية والانفعالية:

رغم أن مقاييس الذكاء أثبتت ارتباطا كبيراً بين الذكاء وعدد المفردات فقد استنتجت أحيانًا من الثراء اللفظي لأبناء الأغنياء أو سكان المدن تفوقا في الذكاء واعتبرت العوز اللفظي لدى أبناء الفقراء أو الريف دلالة تأخر في الذكاء. إلا أن النتائج الإحصائية والأرقام الجافة يجب ألا نأخذها أخذاً مباشرا ونفسرها ظاهريا فحسب، إذ تخفى الأرقام أحيانًا بعض الحقائق، وإن القائمين بالاختبارات قد تبينوا أن الطفل قد يسرف أحيانًا في الكلام دون أن يكون وراء إسرافه فكرة أو شعور وقد يقل الطفل في كلامه أحيانًا أخرى، لكن هذا الإقلال قد يعبر عن معان عميقة، وقد ذكرنا كيف أن بعض الأطفال يتأخرون في كلامهم إلى الثالثة من العمر ومع هذا يكونون من ذوي الذكاء اللامع.

ولكن مع هذا، لا نستطيع أن نبالغ ونشط كما فعل روسو في كتابه « إميل [٦٦] » حينما هاجم على طول الخط ثراء الألفاظ عند أبناء المدن، وحمد قلتها عند أبناء الريف، لأن الكلام على أية حال يساير في معظم الحالات نمو الذكاء (كوني: ١٩٤٦، ١٠٤) وفي أوربا، كانت ديكدر أشهر من أهتم بموضوع أطفال الموسرين والمعسرين وتغلب الأولين في عدد الألفاظ. وقد أظهرتها اختباراتها (١٩٤٦، ٨٨- ٨٩) على المتوسطات التي تؤيد ذلك.

ولئن كان التأخر في الكلام لا يعني تأخرا في الذكاء دائماً، إلا أن العكس صحيح وهو أن تأخر الذكاء يستدعي حتما تأخرا في الكلام (سبوك [٦٧]: ١٩٥٤، ١٥١) وهناك ناحية أخرى لها دخل كبير في شكل مفردات الطفل ووضوحها من عدم وضوحها، وهذه الناحية هي أن الطفل يظل حتى الثالثة غير متميز شخصيته بعد، وتكون حساسيته وحساسية الآخرين مختلفة ببعضها، وعقله لا يميز بين دوافع أفعاله ونتائجها ومن هنا ما نجده عند الطفل من ألفاظ مرتبكة ليست في الحقيقة إلا في تواز مع « حركة فكره » (فالون: أصول الخلق عند الطفل، ٢٤٢). ويذكر فالون كيف أن الطفل في سن السنتين وثلاثة شهور « يزدوج » عنده وضع الذي يركض والذي يتنبأ بحدوث خطر من هذا الركض، وإذن لو استنتجنا من هذه الحالة الوجدانية والعقلية عند الطفل ازدواجا مماثلاً في كلماته فلن نكون بعيدين عن طبيعة الأحوال في الطفولة.

---

(٦٦) **Emile ou I'Education**

(٦٧) **Spock (B.)**

سنناقش جيداً اثر الحالة الانفعالية وتأثيرها في إيجاد اضطرابات الكلام في الفصل الثاني عشر، إلا أنه لا بد من التوكيد هنا بأنه عدا حالات التهتهة وعوائق الكلام، قد تسبب الانفعالات الحادة كفا (٦٨) مؤقتا أو تقهقرا في كلامه. هكذا تقول إزاكس (١٩٤٨،٦٠): « إن أي شقاء أو صراع أو صعوبة... قد يجلب بعض الإيقاف للارتقاء السوي للكلام ». إذن يلزم الآباء حين تقديم ألفاظ جديدة إلى الطفل ليتعلمها أن يوجدوا الظروف المناسبة والقرائن الكافية المشجعة على تعلم هذه المفردات، فذلك خير حافظ للطفل لكي « ينقل صور نشاطه الحركي واتجاهاته الانفعالية إلى مستوى النشاط اللفظي » (لوريمر: ١٩٢٩، ١٨٢).

والآن لننتقل إلى الفصل التالي الباحث عن العبارات والجمل لكي نملأ الفجواتت التي كان لابد من وجودها في هذا الفصل.

---

(٦٨) Inhibition

الفصل العاشر

الجملة

تمهيد:

هذه خطوة مهمة تتوج كل المراحل الأولية التي سبقت دراستها في هذه الرسالة. ومع أن الجملة [(٦٩)] من حيث المعني قد يعبر عنها بكلمة أو حتى بصوت، إلا أن الأمر في هذا الفصل يبدأ من المرحلة البدائية للجملة (الجملة – كلمة) ويتطور بالجملة عند الصغير حتى تصل إلى أكمل مرتبة نعرفها تقريباً في كلام الراشدين.

هكذا يزداد تعقد الجملة بناءً ومفردات. وقد أخذت متوسطات عدة تبين عدد المفردات في بناء الجملة في شتى الأعمار، فقيل عن معدل طول الجملة في الثانية أنه ١.٧ كلمة بينما يصبح هذا المعدل في الخامسة ٤.٦، (هاريمان: ١٩٤٦، مادة سيكولوجية الطفولة).

ولا ينتظر من الطفل أن يكون أشباه الجمل ويحاول الجمع بين أكثر من كلمة إلا بعد أن يحوي في ذاكرته عدداً من المفردات تقدره ست

---

(٦٩) بالإنجليزية Sentence والفرنسية Phrase ، أما جزء الجملة فقد سميناه: الجملة غير التامة أو العبارة، بالإنجليزية phrase والفرنسية Proposition

(١٩٣٥، ١٠٧) بين ال ١٠٠– ٢٠٠ كلمة وإن كانت تشير إلى إمكانية تأليف الجمل في حالات بعض الأطفال رغم ضآلة عدد مفرداتهم.

كما أن من الممكن أن نتصور أن وحدة الكلام هي الجملة لا الكلمة ولا أي صوت بمفرده، على الخصوص عند الطفل الصغير قبل بدء الكلام الحقيقي وبعده، فالطفل لا يستطيع أن يصل، قبل مرور عدة سنوات، دفعة واحدة إلى الكلمة في ذاتها ومن حيث هي تشير إلى مدرك، وإنما هو يشعر على الدوام بحاجات ويطلب المساعدة والتعاون مع الآخرين بخصوصها، وبالتالي فمهما كانت سذاجة أصواته أو صور نطقه الأولى فهي وظيفيا تعبر عن جمل (كولنز: ١٩٣٦، ٥٠... ملر: ١٩٥٠، ١٥٢). هكذا يشير جزل (١٩٤٠، ٥٥) إلى أن طفل الرابعة يستجيب إلى الجملة ككل (٧٠) دون أن يسعه تحليل ألفاظها، وليس إلا طفل الخامسة الذي قد أحاط جيداً بصورة الكلام شكلا وتركيبا (أي صرفاً ونحوا) من يسعه أن يشرع بإفراد ألفاظ بعينها ويسأل عن معناها، ولعل هذا يذكرنا بنظرية الجشطلت من حيث إن إدراك العناصر يأتي متأخراً على إدراك الصورة الكلية.

وإننا بدراسة الجملة لنأتي على أهم خطوة في الجانب اللغوي يخطوها الطفل في السنوات الأخيرة التي تسبق السن قبل المدرسية.

---

(٧٠) As a whole

مراحل تكوين الجملة:

هنا يمكن أن نختار ثلاث مراحل تمثل في رأينا الخطوط العامة لتكامل التركيب والشكل اللغويين، وهي: (١) الجملة –كلمة (٢) الجملة شبه التامة (العبارة) (٣) الجملة التامة. (كوني: ١٩٤٦، ٦٩... سث: ١٩٣٦، ١٠٦... شرلي: ١٩٣٣، ٥٣). وواضح من هذا التصنيف لمراحل الجملة أننا أخذنا بالصورة اللفظية دون التفات إلى المعنى أو الوظيفة، ففي المراحل الثلاث يعبر الطفل عن فكرة تامة ورغبة لا يعبر عنها عند الراشدين عادة إلا بجملة تامة لكل الطفل في حاجة إلى هذا الانتقال على خطوات، كما هو الحال في مراتب النمو الأخرى.

إلا أن بعض الكتاب يعدد المراحل ويجزئها. فهذا أشترن (١٩٢٤: ١٧٢، ١٧٣) ويتابعه في تصنيفه عدد من المؤلفين، يرى مراحل الجملة أربعاً:

الأولى عنده تقع في النصف الأول من السنة الثانية. وقد سبق أن ذكرنا في الفصل التاسع عوز الطفل في الكلام في هذه الفترة، وأنها فترة طمطمة وعدم إفصاح، بل إن أشترن نفسه يرى قرب أصوات هذه المرحلة من أصوات المناغاة ومقاطعها. أما المرحلة الثانية عند أشترن فيسميها مرحلة التسمية وتستمر عنده إلى آخر الثانية من العمر، وهنا يتوجه التفات الطفل إلى موضوع الكلام الرئيسي أي أسماء الأشياء والأشخاص. وهذه المرحلة الثانية هي في الحقيقة استمرار للمرحلة الأولى، فمع أن

الطفل فيها قد يجمع أو يرصف أكثر من كلمة إلى جانب بعضها إلا أن لكل كلمة مرصوفة في كلام الطفل قيمة الجملة –كلمة (أشترن: ١٩٢٤، ١٦٤). والمرحلتان الثالثة والرابعة عند أشترن تتفقان مع الثانية والثالثة في التصنيف الذي ذكرناه أعلاه. فالمسألة في تعديد المراحل أو تقليل عددها هي مسألة اتفاق وتعريف.

الجملة -كلمة:

وفي رأينا أن مرحلتي أشترن الأوليين يمكن تقريبهما من المرحلة الأولى أعلاه وهي مرحلة الجملة –كلمة المتفقة عند بعض المؤلفين مع مرحلة الطمطمة كما وجدنا ذلك عند جزل وتعرضنا له في الفصل التاسع. إلا أن زميل جزل في التأليف وهو كاستر (جزل: ١٩٤٠، ١٩١) يلاحظ أنه ليس من المحتم أن يمر جميع الأطفال بالطمطمة هذه، فالبعض يبدو عليه أنه لا يمر بها أبداً. ولا يخفى أن السبب في ذلك هو تأثيرات الوسط من مصاحبة البالغين أو عدمها وصواب تلفظهم أمام الطفل أو التماهل في ذلك ثم العوامل الانفعالية التي تسبب كفا بشكل أو آخر وبالتالي تجعل كلام الطفل طمطمة غير مفصحة في حين أن الأمر في حالات أخرى يسير منذ الكلمة الأولى سيرا وئيدا يمر بمراحل نمو الجملة المختلفة حتى بلوغ مرحلة الكلام السوى كما عند الراشد. ويلاحظ في هذه الحال الأخيرة أن الحركة المعبرة ونغم الصوت بل وعناصر الموقف كلها تضفى ظلالها على الكلمة الواحدة فتزيد من معناها في نظر الراشدين (أشترن: ١٩٢٤، ١٤٨– .. ستث ١٩٣٥، ١٠٦... مكارثي: ١٩٥٢، ٧٩٤).

وليس الأمر في حال الجملة –كلمة خاصاً بالطفل فقط بل إن الراشدين كثيرًا ما يعبرون عن أفكار تامة بكلمة بل وبصوت: ف « آه » أو « أوه » مثلاً صوتان يعبران بحسب نغم نطقهما وما يتبع ذلك من حركات معبرة عند الطفل والراشد معاً عن معان كالتالية: لقد أوذيت، أحسن بسرور، ذلك معجب جداً، أو غير ذلك.

والكلمة في هذه المرحلة الأولى من التعبير سحرية، من حيث إنها تعلو على تقسيم الألفاظ إلى أفعال وأسماء وحروف –كما عندنا في العربية– فهي شيء بين ذلك جميعاً. وإن كان الفعل غالباً ما يستدعي حركة معبرة من جانب الطفل. وعند جيوم (في الكتاب السنوي: ١٩٢٩، ٥١٣) « أن كلمات الطفل الأولى إن هي إلا تبسيطات [(٧١)] لكلمات الراشدين ».

وقد لاحظنا من قبل فكرة التبسيط والتقريب هذه. ففي الفصل الثامن مثلاً ذكر لويس (١٩٥١) وغيره أن محاكاة الطفل ليست كمحاكاة الراشدين بل هي صورة مقربة منها. والواقع أن ما اشتهر عن علماء التربية قبل القرن العشرين من أن الطفل « راشد مصغر » شيء حق لوفهم على أن ما عند الطفل من حركات وألفاظ وعواطف صور مقربة مما عند الراشد. فليس إلا رويدا رويدا يحل الطفل الكلمات والجمل محل النشاط البدني في الاستجابة والتلاءم للوسط، وليس إلا بعد حين يمكنه أن يميز بين

---

(٧١) Simplifications

الجد واللعب ويعبر بالكلام عن أحدهما أو الآخر بحسب متطلبات الموقف (ارلت ١٦٤٩: ٣٧٦).

ومنذ أواسط الثانية تظهر مرحلة التسمية وهي استمرار للجمل ذات الكلمة الواحدة، وهذه الفترة تعتمد على السؤال والاستفهام وإن كان السؤال ؟؟؟ على الحركات المعبرة والتنغيمات الصوتية أكثر من اعتماده على استعمال أدوات الاستفهام ومنذ الآن تظهر أسئلة الزمان (متى) والمكان (أين) والمظهر (كيف) وإن كانت في أبسط الصور (بيشون: ١٩٣٦، ١٣١). ومع ظهور أهمية السؤال منذ الآن إلا أن الصور العليا من السؤال لن تظهر إلا في المرحلة الثالثة أي الأخيرة من مراحل تكوين الجملة كما سنرى.

الجملة شبه التامة:

وتواصل هذه المرحلة حتى الثالثة. ويسميها البعض مرحلة العبارة، ويراها بعض المؤلفين (مثلاً: نافيل ١٩٤٩، ١٧٧) تبدأ في نفس الوقت الذي تبدأ فيه الكلمات الأولى، لكن الغالبية متفقة على أن هذه المرحلة تأتي متأخرة نسبياً وهي تعقب مرحلة الجملة –كلمة. فعند ما ري شرلي (١٩٣٣، ٥٣– ٥٤) أن أي كلمتين أو أكثر يؤلف بينها الطفل دون أن يكون نتاجها جملة تامة تعتبر إذن عبارة. مثال ذلك حين يقول الطفل في سن السنتين: دادي هو –هو (مناديا أباه ليكلم أحداً يطلبه بالتليفون).وقد يسأل سائل لماذا اخترنا السنة الثالثة كنهاية لفترة الجملة

شبه التامة، مع أن أشترن ومعه عدد من المؤلفين يرون الثانية والنصف بدل الثالثة. وجوابنا هو أن دراسات أشترن كانت بيوغرافية على أولاده وأولاد الكثرة الغالبة لا تتصف دائماً بالذكاء المبكر الذي يتوفر أحيانًا لدى أبناء العلماء. بالإضافة إلى أن سن الثالثة هي فترة أزمة الشخصية وهذه خطوة أساسية يمكن أن تنتهي عندها مرحلة الجملة شبة التامة وتبدأ منها مرحلة الجملة النامة التي سوف يزيد اكتمالها بالتدريج حتى الخامسة. هذا مع العلم أن بالإمكان تعديد المراحل إلى مالاً نهاية له من الأنواع كأن يقال مرحلة الجملة –كلمة والجملة– كلمتين والجملة المؤلفة من ثلاث كلمات ومرحلة العبارة الناقصة ثم العبارة التامة ثم الجملة القصيرة ثم الجملة الطويلة. وهناك كما عند نافيل (١٩٤٩: ١٧٧، ١٧٨) مرحلة الكلمة الواحدة ومرحلة الكلمتين ومرحلة الثلاث كلمات وهكذا. فالتجزئة ليست بالعسيرة وكما أن من صفات البحث العلمي التحليل والتفصيل إلا أن جمع الشتات لابد منه في خاتمة الأمر وعليه رأينا أن نقف عند حدود ثلاث مراحل فاصلة.

وعند جريجوار (١٩٤٧، ١٧٧– ١٧٩) أن العبارات التي توجد قبل الثالثة تظهر ببطء ويكون ظهورها أول ساذجا جداً وهو يرى بدءها عند الطفلين اللذين درسهما في كتابيه (١٩٣٧، ١٩٤٧) منذ أواخر السنة الأولى وتبدأ أول الأمر كما ذكرنا أعلاه بمجاميع من المقاطع تعبر عن الأحاسيس والعواطف وتأخذ دور العبارات أو الجمل. وفي هذه العبارات أول الأمر تكرار كثير كأن يقول الطفل: هذا – هذا – هذا حذاء ونقص في التلفظ من ذلك ما يجده جريجوار عند طفل في سن السنتين

وأربعة أيام حين يقول: « نكوريه [(٧٢)] » طالبا بذلك زيادة من الخبز المشوي (١٩٤٧، ٣٦٢). وبقدر ما تكون الجملة شبه التامة عشوائية التركيب أول الأمر، نرها تنتظم منطقيا شيئاً فشيئا ويرافق هذا التكامل المنطقي أو التكامل البنائي زيادة في عدد المفردات. إلا أن هناك فترات نكوص يرجع فيها الطفل إلى الجملة –كلمة، وهذه الفترات من النكوص ملحوظة في ظواهر النمو الأخرى فحدوثها أمر لا غبار عليه. كما يلاحظ أن عوز العبارات في هذه المرحلة شكلا وبناءً يجعل من العسير تصنيفها بحسب الأبواب النحوية كما عند الغربيين: عبارات أو جمل خبرية وتعجبية واستفهامية وأمريه. والحال هنا كما كان حال الكلمات أول الأمر فهي بين الاسم والفعل والحرف لا يمكن تبويبها في أحد الأبواب (انظر مثلاً: سث ، ١٠٨ –١٠٩).

ولا يلتفت الطفل طبعاً إلى أن الغير يفهم كلامه أم لا (جريجوار: ١٩٤٧، ٣٦٢). ويلاحظ من ناحية أخرى أنه بقدر اكتمال عبارات الطفل أكثر فأكثر يزداد فهمه لكلام الغير وتوجيهاتهم وأسئلتهم (جزل: ١٩٤٠، ١٩٥... ملر: ١٩٥١، ١٤٦).

كما يساير هذه المرحلة الثانية في بناء الجملة، مرحلة ثانية للسؤال تتميز عن تلك المرحلة الساذجة التي وجدناها في مرحلة التسمية في النصف الثاني من السنة الثانية. وعند بيشون أن مرحلة السؤال الثانية تتميز بظهور، ال (لماذا؟) (١٩٣٦، ١٣٢). إلا أن الأسئلة في هذا الدور

---

(٧٢) Encore ye = encore du pain grille

أقل تنوعا وعددا من تلك التي سنراها في المرحلة الثالثة وبالتالي فهي أقل أهمية من حيث تعلم الطفل شئون العالم حوله (ارلت: ١٩٤٦، ٣٧٧). وهذه الأسئلة في صورة (اللماذا) والتي تظهر في النصف الأول من الثالثة إرهاص بأزمة السنة الثالثة التي تميز الطفل بعدها العالم الموضوعي، في حين كان قبل ذلك يخلط الجانب الموضوعي بعواطفه ووجداناته.

وعند أشترن أن أسئلة هذه المرحلة تشمل عدة أمور: السؤال عما هو غير موجود في الحاضر، والسؤال التوكيدي من مثل أيمكن أن أكل هذا؟ والسؤال التعاطفي (١٩٢٤، ١٦٧) هذا مع العلم أن هذه الأسئلة قد يعوزها غالباً أداة الاستفهام ويقوم مقامها النغم والحركات المعبرة. وقد وجد جريجوار (١٩٤٧، ٣٦١) أن « النغم الاستفهامي يظهر في أوائل الثالثة ». ويلاحظ طبعاً أن السؤال تمكن صياغته حتى في حالة الراشدين دون اللجوء إلى أدوات الاستفهام وهذا مثال آخر على أهمية مظاهر اللغة غير المقطعية وتداخلها وتكاملها مع لغة المقاطع.

وعند أشترن أن طفل الطبقات المثقفة يبلغ « في مرحلة الجملة شبه التامة هذه مالاً يبلغه كثير من الراشدين » (١٩٢٤، ١٦٥-) من حيث كمال صور التعبير. وجريجوار يؤكد هذا الاتجاه، فقد وجد الطفلين اللذين درسهما « قد امتلكا ناصية معظم عبارات اللغة الجارية منذ أواسط الثالثة ولم يعوزهما غير عبارات الأمر والاستفهام والتعجب » (١٩٤٧، ٣٦٠).

الجملة التامة:

استكمال آليات الكلام (حتى السن قبل المدرسية).

تشرق هذه المرحلة بحسب رأي البعض عند ظهور العبارات المتممة (أشترن، ١٩٢٤، ١٩٨). هذه العبارات كانت ضمنية طبعاً قبل الآن، إلا أن الطفل وقد أتقن كلام من حوله وازداد حجم مفرداته وعمقت معرفته بأساليب التركيب والاشتقاق فإنه يسير سيرا حثيثا منذ أواسط الثالثة حتى الرابعة أو الخامسة في استكمال تعبيره بشتى صور الجمل المتممة التي تتوصل إلى هدفها باستعمال أحرف الجر والأسماء الموصولة وما إلى ذلك (استنشفيلد: ١٩٢٨، ٢٣).

وعند كول (١٩٤٩، ٣٣٩) أن هناك مرحلة الجملة القصيرة بين الشهر الثامن والعشرين والسنة الرابعة وعدد مفردات الجملة في هذه الحال بين ثلاثة أو خمسة، بينما تظهر الجملة التامة منذ حوالي الرابعة وتتألف عند كول في العادة بين (٦– ٨) كلمات. والمهم أنه في مرحلة الجملة التامة يكون على الطفل السوي في غالب الأحوال أن ينطق شتى صور أحرف الجر كما عليه أن يصل إلى استكمال فن السؤال وعلى الخصوص الأسئلة العلية [(٧٣)] من مثل: لماذا يذهب فلان إلى الشارع؟ ويلاحظ أن هذه الأسئلة هي خير مجال لكي يغمر الكبار صغيرهم بوابل من القصص الساذجة والمبتدعة آنا كقصص: « قام من الفراش وغسل وجهه ولبس

---

(٧٣)

ملابسه » والطفل يرتاح كثيرًا إلى هذه القصص الساذجة لاسيما وهو في سن الرابعة (أرلت، ٣٧٨... استنشفيلد، ٢٣).

ويطرى جزل كثيرًا أسئلة سن الخامسة إذا قورنت بأسئلة سن الرابعة وما قبلها فهذه يضيق بها الآباء، بينما تنصب أسئلة ابن الخامسة على أشياء يريد معرفتها حقاً فأسئلته جد لا هزل، بل وتصبح القصص الخيالية الشديدة المبالغة مما لا يريح الطفل في الخامسة (١٩٤٠، ٥٥).

عناصر الجملة:

من التجارب التي قام بها كركباتريك (الكتاب السنوي: ١٩٢٩. ٥١٨) على أطفال بين الثانية والرابعة تبين منها أن معظم جمل الطفل الأولى ليس لها فاعل بل ولا فعل يؤكدها، وإن كان ظهور المفعول ظاهراً في أكثر الأحوال. إلا أنه خلال بضعة أشهر ابتداء من الثانية يزداد تعقيد الجميل ويزداد عدد المفردات فيها. بل وكثير ما تختلط الضمائر عند الطفل لا سيما ضمائر المتكلم والمخاطب عند طفل الثانية (جزل: ١٩٤٠، ٣٨) وليس إلا في الثالثة يحل الطفل مشكلة « أنا وأنت » ومشكلة أخرى هي إمكانية حلول الضمير محل اسمه. وبينما طفل الثانية وما قبلها يشير إلى نفسه باستعمال أسمه أو استعمال ضمير الغائب « هو » نراه بعد ذلك يتيسر له أن يشير إلى نفسه ويقول: « أنا » وذلك منذ الربع الأول من السنة الثالثة (بيشون: ١٩٣٦، ٩٤– ٩٥). وبيشون هنا معتمداً على فالون في حديثه يبين أن مجرد ظهور الأنا » لأول مرة لا يشير إلى التفات

الطفل إلى عاطفة الذاتية عنده، ويكون هذا استعمالاً غامضا ولا بد من أزمة الثالثة كيما يتعرف الطفل جيداً على شخصيته ويحسن بهذه العاطفة التي تواجهه بنفسه، وجهاً لوجه. وعند جزل أن استعمال الفعل الماضي يكون صعباً عند الطفل أول الأمر، لذا يلجأ إلى استعمال المضارع بدله في قص خبراته (١٩٤٠، ٣٨). ويحتاج الطفل إلى سنتين ليتقن حروف الجر بالتدريج وذلك بين الثالثة والخامسة، وبذلك تأخذ عبارات الطفل وجمله بالترابط المنطقي فيما بينما شيئاً فشيئا. بل وهكذا « يصبح طفل الخامسة محدثاً شائقا في حين أنه قبل أربعة أعوام لم يكن يستطيع أن ينطق نطقا مقطعيا كلمة واحدة » (جزل: النمو العقلي ١٩٢٨، ٢٢١).

وكما تهمل أدوات الاستفهام أول الأمر وتدرك ضمنا ثم يأتي اكتسابها تدريجا، كذلك الأسماء الموصولة وأحرف العطف وغيرها من الأدوات كأدوات العجب وما شاكل لا تتم السيطرة عليها جيداً إلا نحو أواخر مرحلة الجملة التامة (أشترن: ١٩٢٤، ١٦٨).

أما السلب [(٧٤)] فيظل الطفل إلى الثانية يعبر عنه بهز الرأس، لكن منذ هذا الحين يصل الطفل شيئاً فشيئا إلى استعمال أداة النفي « لا » بل ويسعه أن يصوغ أحكاما من مثل « أ ليست ب » (جزل: ١٩٤٠، ٣٨-).

---

(٧٤) Negation

ولا بأس أن نختم هذا الفصل بذكر التلفظ [٧٥]، فنلاحظ أنه لا يكتمل النطق وإيقاع الجملة جيداً إلا قبل السن المدرسية بقليل وذلك في معظم الحالات طبعاً لا جميعها. ذكر أحد معارفنا عن ابنته في الثانية أنها تدعو السيارة (توتو » وخالتها اندريه (انديه) وأباها حلمي (الميي)، بل ويظل كثير من الأطفال حتى الثالثة في مرحلة أولية من التلفظ وعمل إبدالات كهذه: إبدال الراء بالواو، والذال بالدال (هرلوك، ٢٣٠) وتذكر هرلوك هذه عن الباحثة مكارثي أنها من مجموعة تجارب عملتها على أطفال في السن قبل المدرسية تبين لها أنه في الثالثة والنصف غالباً ما يكون كلام الطفل مفهوما كله. ويوضح ملر (ص ١٥٠) ذلك بنقله عن مكارثي أيضًا فيذكران هذه الأخيرة في تقريرها المنشور سنة (١٩٣٠) بينت أن ٢٦% من الاستجابات اللفظية لأطفال السنة والنصف كانت مفهومة، وارتفعت النسبة إلى ٦٧% في الثانية و ٨٩% في الثالثة و ٩٩% في الثالثة والنصف. ويعلق ملر على ذلك: « إن هذه التقديرات تتفق تقريباً مع تقديرات ملاحظين آخرين ». كما يشير إلى أنه « في معظم مستويات الأعمار كان كلام الأطفال البنين أقل وضوحا من كلام البنات ». أما متى يستطيع أن ينطق الطفل نطقا مقطعيا جميع أصوات اللغة فتذكر مكارثي (١٩٥٢، ٨١٤) عن بول أنه في الحالات السرية يجب أن يحصل ذلك في الثامنة على الأقل.

---

(٧٥) Prononciation

من هذا كله يمكننا الاستنتاج أنه في معظم الحالات السوية يمكننا أننتظر اكتمال التلفظ المفهوم بل وحتى التلفظ الدقيق لأوليات اللغة الجارية وأصواتها الأساسية في خلال السن قبل المدرسية.

وأخيراً، لعل بالإمكان أن نلخص كل ما جاء في هذه الرسالة، بالقول مع جزل وأماتوردا (التشخيص الارتقائي: ١٩٤١، ١٣): « أن الطفل في الأسبوع الرابع يبدأ بالإصغاء إلى الجرس وتكون له أصوات بعلومية ضئيلة. وفي الأسبوع السادس عشر يبدأ بالهدير والضحك، وفي الأسبوع الثامن والعشرين يستمع إلى صور نطقه وتتضح مناغاته أكثر من ذي قبل وفي الأسبوع الأربعين يصغى إلى أسمه ويسعه أن ينطق بكلمة واحدة. وفي آخر العام الأول ينطق بكلمتين أو أكثر، وفي الشهر الثامن عشر تكون له طمطمة ويسعه أن يسمى الصور. وفي العام الثاني يفهم توجيهات بسيطة ويستعمل العبارات. وفي الثالثة يجيب على أسئلة بسيطة ويتكلم باستعمال الجمل القصيرة الخالية من بعض أجزاء الكلام. وفي الرابعة يأخذ باستعمال أحرف العطف ويفهم أحرف الجر. وفي الخامسة يتضح عنده السؤال لماذا؟ ويتكلم دون أن تكون عنده تقطيعات الصغار ». فإذا وصلنا إلى الخامسة والسادسة وجدنا أن « نضج اللغة عند الطفل السوي يمثل مستوى كاملاً من حيث الشكل والتركيب.. والتعبير يتم بجمل صحيحة تامة... والجمل متنوعة تتضمن حتى الجمل الشرطية والفرضية.. واستعمال الألفاظ أكثر دقة من قبل» (جزل: ١٩٤٠، ٥٥).

الباب الرابع

ملحق في العوامل الاجتماعية والمرضية

الفصل الحادي عشر

العوامل الاجتماعية المؤثرة في اللغة خلال الطفولة الأولى

تمهيد:

في هذا الفصل نناقش الخطوط العامة الخاصة بأثر الوسط -المنزلي والاجتماعي- في نمو اللغة عند الطفل.

إن الاتجاهات الحديثة في علم النفس لتؤكد دون شك على أهمية المجتمع، وأن ذاتية الطفل مهما كانت قيمتها الخاصة، فالمعيار الأخير الذي تقدر به هو المجتمع وما مقارنة الفردية بالمجتمع إلا كمقارنة أملاح الأرض بما ستكون عليه الثمرة.

ومع أننا في ثنايا الرسالة -وفي الفصل الذي يلي هذا والخاص بالتهتهة وعوائق الكلام عامة- قد درسنا العوامل الاجتماعية وأثرها على هذا المظهر أو ذاك من مظاهر نمو اللغة، إلا أن الأهمية الكبرى لهذه العوامل الاجتماعية جعلت فصلا بأكمله ضرورة لا بد منها لتتيسر مناقشة أمور لم تتوفر مناقشتها في غير هذا الفصل مناقشة كافية.

هكذا سيشتمل هذا الفصل على بعض الآثار الخاصة للوسط العائلي وبصورة خاصة الأم، وبعض الآثار للمجتمع والتربية عموماً، وكلا النوعين من الآثار سوف يدرس من حيث ماله من علاقة بنمو اللغة عند

الطفل. وسنبدأ بتلك المقابلة القديمة بين الفرد والمجتمع: عند الحديث عن اللغة، تتضاءل فردية الإنسان إلى أقصى حد ويحل محلها شخصية المجتمع. ومن هنا قيل بحق عن اللغة إنها « عنصر التكامل الاجتماعي » (كما يتبين ذلك في كتابات الدكتور مراد التي أشرنا إلى بعضها في ثنايا هذه الرسالة). وإن اللغة لأكبر رسول للمجتمع في عقل الإنسان. بل إننا حين ننظر إلى الطفل ككل دون أن نفرد عامل اللغة بالذات نلاحظ أنه شديد الصلة بالجملة بمعنيين:

إنه شديد الاعتماد على من حوله في كل صغيرة وكبيرة. وأنه أول الأمر لا يميز بين ذاتيته وبين الغير حتى تمر الثلاث السنوات الأولى على ميلاده (مراد: مجلة علم النفس: ١٩٤٦، ٥.. فالون: مجلة علم النفس: ١٩٤٦، ٢٦١). أما فكرة الاعتماد فقد ناقشها كثيرًا علماء التربية في مختلف الأزمان وحسبنا أن نشير إلى أفكار جون ديوى ومدرسته في هذا الصدد. بينما فكرة المطابقة [٧٦] بين الفرد والغير خصوصاً قبل أزمة الشخصية الأولى فقد ناقشها جيداً علماء النفس كفالون وجيوم وبونتي وغيرهم. بل إن فالون (١٩٤٩، ١٨٣– ١٨٤) ليتحدث عن فكرتي الاعتماد على الغير وفكرة التوحيد بين ذات الطفل وبين الغير في آن واحد، فعنده أن الطفل قبل الثالثة « معتمد على من حوله » وأنه « متمثل فيهم ومتطابق معهم ». وهكذا يسيرميرلوبونتي (مارس: ١٩٥٠،

(٧٦) L'identiftcation
هذا المصطلح يترجمه البعض بكلمة « تقمص » غير أن كلمة التقمص إن صحت في مجالات المدرسة الفرويدية ففي رأينا أنها لا تصح في غير ذلك. وقد عبرنا عن اللفظة في هذه الرسالة بأكثر من شكل: توحيد، مطابقة، إقامة هوية.

٦) مع فالون فيكرر أفكار هذا الأخير دون إضافة. ويعطى فالون (مجلة علم النفس: ١٩٤٦، ٢٦٣– ٢٦٥) مثلاً لتوحيد الطفل بين ذاته والآخرين في تلك المحادثات التي يعملها مع نفسه في الفترة قبل الثالثة وما هي في الحقيقة إلا مع « الشريك » كما يقول بيير جانبة أي مع صورة المجتمع الجنينية في عقل الطفل الصغير. ويلاحظ أن أساس هذا الخلط هو شدة الحاجة التي يجدها الطفل في نفسه إزاء الغير (ديوي: ١٩٤٦، ١٧، ١٩، ٢٩–).

وإن عدم التمييز من جانب الطفل بين شخصيته وبين الآخرين لينعكس جيداً على كلماته. فنفس الكلمة يطلقها على نفسه ثم يطلقها ليعني بها الآخرين دون تمييز. وعند فالون (١٩٤٩، ٢١٠) « أن هذا المظهر المجازي لكلام الطفل ليس غير دليل خلط أساسي بين الأنا والغير «. وقد سبق أن لاحظنا في الفصل السابق كيف يجد الطفل حيرة أول الأمر في استعمال الضمائر، فتارة يخلط بين أنا وأنت وتارة يعجز عن الإشارة إلى نفسه إلا بضمير الغائب « هو » وبهذا يعتبر الطفل نفسه حسب تعبير جيوم (ميرلوبونتي: مارس ١٩٥٠، ٦) « غير آخر un autre autre » لأن مركز اهتمامه هو هذا الغير. وعند ميد (نيوكمب: ١٩٥١، ١٨٤– ١٨٥) فكرة مماثلة فهو يتحدث عن « الآخر المعمم » Generalized other وبمثل هذا الآخر المعمم تؤثر العملية الاجتماعية في سلوك الفرد بحيث تصبح اتجاهاته نموذجا لسلوك المجتمع (ص١٨٦). وبهذا لا يعد المرء شخصية إلا من حيث انتسابه إلى جماعة واتخاذه الأدوار

التي للغير. واللغة هي الواسطة لاكتساب مثل هذه الشخصية وتنميتها (نيوكمب: ١٩٥١، ١٨٨).

فاللغة إذن، هي بالدرجة الأولى علاقة اجتماعية تخدم أساسا بين شخصين على الأقل: المتكلم والسامع (ديوي: ١٩٣٩، ٨٥٨، ٩٨١). وكما سبق أن ذكرنا (الفصل الثاني: ب) أن المظهر الاجتماعي الذي للغة المقطعية ليظهر بعد انتقال الطفل من مرحلته الحيوانية إلى مرحلته الإنسانية. هذا الانتقال الذي يتم عن طريق اللغة يجعل من الطفل عضوا في مجتمع بالتدريج، واللغة هي الواسطة المستمرة لكي ينوع الفرد صور اتصاله بالغير (أشترن: ١٩٢٤، ١٣٩).

العائلة:

العائلة وحدة أساسية للمجتمع مذ عرف هذا شيئاً اسمه حضارة. بل والعائلة هي الحضارة نفسها في فترة السنوات الأولى التي يقضيها الطفل بين أفرادها. وفي جميع اللغات يطلق على اللغة القومية عادة اسم « لغة الأم ». ويذكر الدكتور مراد عن سوتى (مجلة علم النفس: ١٩٤٦، العدد ٣، ٤٣٩) أن الأم تقوم بالدور الأول في تنظيم المجتمع منذ نشأته. والمجتمع الأول ليس في الواقع سوى مجموعة الأخوة والأخوات الملتفين حول الأم. والواقع أن الطفل منذ اللحظة الأولى التي يبدأ فيها برضاعة لبن أمه، يأخذ برضاعة نتاج الحضارة والتاريخ البشري بأجمعه كذلك؛ واللغة بشتى أشكالها، هي الطريق والواسطة في ذلك.

وعند جزل (١٩٤٩، ٧) أن العائلة هي خير تجمع بيولوجي وحضاري معاً » بيولوجي من حيث أنه يوفر خير الظروف لإنجاب الأطفال وحمايتهم » وحضارة لأنه « يقيم أوثق العلائق بين أشخاص يختلفون في العمر والجنس ويتحملون جميعاً مهمة تجديد وإعادة تشكيل العادات والتقاليد ». بل إننا حين تعرضنا لدراسة اللغة عند الحيوان (الفصل الثاني: ب) وجدنا قصر زمن الطفولة لدى الحيوان، ومن هنا كانت الأسباب البيولوجية والحضارية التي أطالت فترة الطفولة لدى الإنسان هي ما يحمل العائلة مسؤلياتها المتنوعة (استنشفيلد، ٩ – ١٠).

إن حديثنا عن اللغة، ولذا قد نستطيع أن نسقط من حسابنا عدة الشهور الأول من الحياة وهي الشهور التي لم يستأنس فيها الطفل جيداً بعد. إلا أننا نجد تطرفا في هذا الشأن بين المؤلفين. فلويس وغيره (مثلاً جزل: ١٩٣٤، ٢٨٨ – ٢٨٩) يرى إن تشكيل النموذج الاجتماعي يبدأ بالولادة ويستمر دون انقطاع، كما سبق أن ناقشنا ذلك في الباب الثاني خاصة، ويرى أهمية أفراد المنزل منذ الشهر الأول من حيث تبادل الانطباعات وما إلى ذلك من وسائل تبادل الفعل [٧٧] بين الفرد وغيره. بينما آخرون (مثلاً كنر: ١٩٤٨، ٣٦ – ٣٧.. فرويد (أنا): ١٩٤٩، ٨) يرون أهمية المنزل تبدأ في فترة الربع الثاني من السنة الثانية وتستمر طوال الفترة قبل المدرسية. ولعل الموقف السليم الذي يمكن اتخاذه، بالإضافة إلى ما ذكر أعلاه، هو اعتبار السنة الأولى هي فترة الاهتمام

Interaction (٧٧)

الأساسي من جانب الطفل، بأموره العضوية الداخلية (فالون: مجلة علم النفس المصرية، ١٩٤٦، ٢٥٥) ، وبالتالي فإمكانية استئناسه [٧٨] محدودة جداً. إلا أنه من ناحية أخرى بلجوئنا إلى أفكار كاللاشعور والكمون كما سبق أن ناقشنا ذلك في عدة مواضع يمكننا الافتراض بأن آثار الغير لدى الطفل تكون خافتة أول الأمر ويصل تنبه الطفل إلى الغير أوجه بعد السنة الأولى ويستمر ذلك طوال السنوات قبل المدرسية. هذه السنوات لكبيرة الأهمية بالنسبة إلى ما بعدها فأي انطباع اجتماعي في هذه الفترة تستمر آثاره عميقة الجذور فيما بعد طوال الحياة ولقد تعرضنا لكل هذا في الفصل الأول من هذه الرسالة (انظر أيضًا: الكتاب السنوي: ١٩٢٩، ٤٥ – ٤٦).

وإن الأم أو من يحل ملحها –في الحالات الاستثنائية– هي أهم شخص يلتفت إليه الطفل في الوسط المنزلي ويتعلق به، بل رغم التعلق الشديد بين التوائم –كما سنشير إلى ذلك أدناه– فإنه تعلق أقل بكثير مما يحصل بين الأم وطفلها. وإن اللغة حين تأخذ سبيلها إلى عقل الطفل وقلبه تصبح الوسيلة الكبرى التي يعبر بها إلى أمه عن مطالبه أو يتلقى منها شتى التوجيهات والاستجابات (يونج [٧٩] : ١٩٤٤، ١٣٥).

كما يلاحظ أن فكرة التطابق أو التوحيد بين الطفل وغيره كما وجدنا ذلك عند فالون مثلاً، هذه الفكرة تأخذ عند أصحاب التحليل

---

(٧٨) Socialisation
(٧٩) Young, Kimball

النفسي طابعا أكثر تعينا وتخصصا. فهؤلاء يذكرون عن تطابق كهذا يحصل بين الطفل وأمه، وبالتالي يسقط [٨٠] الطفل على أمه ما يحس به كما يتجسد ويتبني الاتجاهات الخاصة بأمه. هكذا حين افتراض أساس كهذا، لم تعد اللغة إلا وسيلة تعبير عن مثل هذين الإسقاط والتجسد بين الطفل وأمه (ميرلوبونتي: دروسه، ١٤).

وإنه ليظهر تأثير الأم جيداً وتأثير العائلة على العموم عند المقارنة بين أطفال العائلات وأطفال المعاهد. فقد لوحظ أن فترة ما قبل الكلام التي تكاد تنتهي بانتهاء السنة الأولى لا يظهر فيها مثل هذا الفرق (فرويد (أ.): ١٩٤٩، ٨ – ... ميرلوبونتي: دروسه، ١٤–). هكذا تذكر أنا فرويد أن طفل الثانية قد يتأخر بستة أشهر في كلامه عن الطفل السوي، هذا على شرط تعادل العوامل الأخرى. حين يرجع طفل المعاهد إلى أمه في أيام الأعياد يتبين أنه يتقدم في لغته في « أسبوع أو أسبوعين مالاً يفعله في دار الحضانة في ثلاثة أشهر » وعلى العكس نجد أن « طفل العائلة إذا سافرت عنه أمه سرعان ما يفتقد موهبة الكلام التي اكتسبها حديثاً ».

وإن أهمية الأم وأفراد العائلة جميعاً لأقوى من أن تذكر. آثار العائلة والأم خاصة لتعمل عملها سلباً وإيجابا في آن واحد. فطالما قيل عن الأمهات اللائي يجلبن أولادهن إلى العيادات إنه كان الأحرى أن يحصل العكس (الكتاب السنوي: ١٩٢٩، ٦٠). بل وزيارة الأمهات لهذه العيادات النفسية تحصل أحيانًا لأمر في نفس الأم أو المشاكل تخص

Project (٨٠)

الأبوين وليس لها علاقة مباشرة بالطفل. ومن ذلك ما يذكره الدكتور زيور (مجلة علم النفس: ١٩٥١، ٤– ٥) عن « التعويض المغالي » لدى الآباء وما يخفيه من اتجاه معاكس.

ولا يمكن أن نمر بالعائلة دون تبيان حالة التوائم وما يصيبها من تأخير ظاهر في عملية الكلام، إلا أن هذا التأخر الظاهر يقوم على أساس ما بين التوائم من تعاطف وتقارب في كثير من الصفات كالسن وغيرها، وعلى الخصوص حالة التوائم المتماثلة. هكذا يتيسر الحديث بين التوائم بلغة الأصوات الفجة والإشارات وما إليها، ثم إن التوأم يهيئ لأخيه التوأم إرضاءات انفعالية واجتماعية شتى، وهكذا لا تتهيأ النوازع الكافية لإتقان عمليات الكلام كما هي معروفة في المجتمع. ومن هنا قيل عن تأخر قدره ستة أشهر إنه شيء مألوف لدى التوائم إذا قيسوا بغيرهم من الأطفال، وما ذلك إلا لما عندهم من « لغة توأمية » حسب تعبير أرلت (١٩٢٦، ٣٨٤).

ويلاحظ أن هذا التأخر الكلامي الظاهر لدى التوائم يتوفر في السن قبل المدرسية لا بعدها، وسبب ذلك اجتماعي ظاهر. فأمور الحياة وطبيعة المواقف المحيطة بالتوائم منذ السن المدرسية تختلف عما هي لديهم في السن قبل المدرسية حيث يكون ارتباطهم ببعضهم أوثق صلة.

ولكي نعطي مثالاً لتأخر التوائم في الكلام نذكر أنه في السنة الرابعة والنصف لا يكون معدل طول الجملة عند التوائم إلا فوق الثلاث كلمات

بقليل، في حين أن هذا المعدل يبلغ أربع كلمات ونصف لدي الأطفال الآخرين (طومبسون [٨١]: ١٩٥٢، ٣٦٨) شرط تساوى العوامل الأخرى، وما ذلك إلا لمنافسة اللغة التوأمية للغة الجماعة.

وهنا يجب أن نعيد حقيقة ذكرناها من قبل في الفصول السابقة، وهي أن تأخر الكلام قد لا يخفى أبداً تأخرا مماثلاً في الذكاء. فالفكر هو رائد اللغة لا العكس كما يقول الدكتور مراد (مجلة علم النفس: ١٩٤٦ العدد الأول، ٥). ولهذا السبب عينه تلاحظ الباحثة مكارثي أن التأخر النسبي في مظاهر الكلام عند التوائم ليس بتأخر حقيقي، وهو أمر زائل، ومنذ دخول المدرسة على الأخص (١٩٥٢، ٨٦٥ – ٨٦٦) أما تأثير الإخوة الآخرين فسبق وتعرضنا له من قبل (الفصل الثامن) حين ذكرنا تفصيل الطفل في محاكاته لأقرانه وإخوانه الأكبر منه مباشرة، إلا أن الإخوة والأقران لا ينافسون مركز الأم على أية حال في الطفولة الأولى كما يفهم من هذا الفصل.

والآن ما علينا إلا أن ننظر في بعض الخطوط العامة للمجتمع الأكبر، وذلك على الرغم من أن المجتمع الحقيقي للطفل هو المنزل بالدرجة الأولى، ولن يتعرض الوسط الاجتماعي العام لسلوك الطفل إلا بعد خروج هذا لأول مرة إلى المدرسة وفي سن السادسة على الأخص.

---

(٨١) **Thompson**

المجتمع وعوامله الحضارية

لا نناقش هنا معني الحضارة ومكوناتها ولا طبيعة المجتمع والاجتماع، فعلم الاجتماع أولى ببحث كل هذا. إنما الزاوية التي تهمنا هنا هي أن عوامل الحضارة مهما كانت مادية: من عمارات وطرق وآلات، أو كانت معنوية: من نظم وعادات وعلوم، فإن العامل الأكبر في التعبير عنها وصيانتها على مدى الأجيال هو اللغة. وفي رأي ديوي (ج: ١٩٤٦، ١٨ –) أن الاتصال سواءً منه اللغوي أو الاتصال المباشر في الأفعال، كلاهما السبيل الواضح ليتقن الصغار ما أتت به الأجيال، وليضيفوا بعد أن يشبوا ويكبروا ما يمكنهم به لتكملة الناقص والتطور به إلى مستويات من الكمال يحتاجها بأي حال وتدعو إليها طبيعة التقدم. وعند ست (١٩٣٥ ، ١ ، ٥ ، ٦٥ – ٦٦) أن ديوي يقيم الهوية بين المجتمع والاتصال ويرى اللغة أكبر عامل في حفظ التراث ونقله والتطور به ولا يتم ذلك إلا بفضل متابعة الطفل خطوطا للفكر رسمت من قبل (أنظر أيضًا: هاريمان: ١٩٤٦ ، مادة علم النفس الطفلي).

هكذا إلى حد ما يسير رقي الطفل مع رقي ألفاظه. فبواسطة الألفاظ يمكن أن ننقل إلى الطفل الصور الحضارية، وبواسطة كلام الطفل يمكننا أن نفهم مدى هضمه لهذه الصور، وقبوله أو رفضه لها. إلا أن مفردات الطفل وحدها ليست معيارا كافيا لمدى رقيه، إذ يتكاتف مع عدد المفردات اتساع أفقها وعمق معانيها، وقدرة الطفل على استعمال التراكيب اللغوية

المركبة وفهمها كما ينطقها الغير (أرلت: ١٩٤٦ ، ٣٧٠ – ٣٧١... الكتاب السنوي: ١٩٢٩ ، ٧٢٧–).

لذا نلاحظ عند أطفال الثالثة والرابعة مثلاً استعمال عدد كبير من الألفاظ دون فهم كاف لمعانيها أو دون فهم معانيها على الإطلاق (فيوليه كوني: ١٩٤٦، ٦٩). وهنا لدينا ملاحظة سبق أن تعرضنا لها بشكل أو بآخر، وهي أن الطفل في كفاحه من أجل تعلم اللغة يواجه أمرين: تعلم شكل الألفاظ والتراكيب اللغوية، وتعلم ما تخفيه هذه الألفاظ والتراكيب من معان وخبرات ونزعات سواءً عند الطفل أو عند الآخرين. والأمر – كما تقرره فيوليه كوني– هو أن الطفل يلتفت مرة إلى الجانب الشكلي من اللغة وأخرى إلى الجانب المعنوي، فتزيد مرة ألفاظ الطفل وتطغي على معانيه ويحصل العكس أحيانًا أخرى فيعجز الطفل عن إيجاد كثير من الألفاظ وصور التشكيلات لكي يعبر عما عنده ولعل مهمتنا نحن الكبار في أحوال كهذه هي أن نساير خطوات الطفل في الارتقاء ونرضى فهمه سواءً في هذا الجانب أو ذاك.

بل من هنا، تظهر الأهمية الكبرى للتحدث باستمرار مع الطفل منذ الصغر، والعمل على جعل حديث الكبار متفقا شيئاً فشيئا مع توسع خبرات الطفل وارتقاء أفقه العقلي (بيشون: ١٩٣٦، ٢٧٩).

وإن بالإمكان أن نعدد كثيرًا من الشروط الاجتماعية التي تهيئ للطفل اجتياز السنوات الأخيرة من المرحلة قبل المدرسية على أفضل

الوجوه: كبناء الثقة بالذات وإيجاد جو من الطمأنينة والعمل على إيجاد صداقات بين الطفل والآخرين وإيجاد أطفال آخرين أو توفيرهم سواءً داخل البيت أو خارجه وتوجيه الاهتمام إلى نشاط الطفل في شتى مرافق حياته وغير ذلك مما نجده مثلاً في كتب التربية أو كتاب السنوي (١٩٢٩ ، ٧٢٩) والواقع أن الشروط كثيرة وإن علم التربية وتطبيقاته الشتى لهو المجال الواسع لمثل هذا وحسبنا الإشارة.

ونلاحظ أن التأثيرات الحضارية لمتعددة، وقد سبقت الإشارة إلى بعضها في الفصل التاسع مثلاً، بخصوص الفرق في المفردات بين أطفال الموسرين وأطفال المعسرين كما في اختبارات ديكدر [(٨٢)]. وتذكر الباحثة مكارثي (١٩٥٢ ، ٨٨٢ –) كيف أنه أشير منذ أكثر من قرن إلى أن « طفل الأغنياء يفهم كلمات أكثر وأفعالا أقل من طفل الفقراء، وأن الأخير يفهم أفعالاً أكثر وكلمات أقل ». والواقع أننا نرى الإشارة إلى هذه الحقيقة ف كتاب روسو « أميل أو التربية » منذ أكثر من قرنين. وتشير مكارثي كيف أن أشترن استفاد من نتائج الآنسة ديكدر وتوصل حسابيا إلى أن الفرق بين الطبق المثقفة والطبقة العاملة يمثل فرقاً في مفردات الأطفال يقرب من ثمانية أشهر في صالح أبناء الطبقة المثقفة. وهنا يجدر بنا

---

(٨٢)

الإعمار بالسنين	٢	٣	٤	٥	٦
الموسرون	١٣٨	٢٣٥	٢٧٧	٣٢٤	٣٥٤
المعسرون	٩٣	١٩٣	٢٣٧	٢٦٩	٣٠٦

(ديكدر: ١٩٤٦، ٨٨ – ٨٩)

أن نعيد ملاحظة سبقت الإشارة إليها (في أكثر من فصل وفي هذا الفصل نفسه) وهي أن الارتقاء في اللغة لا يشير حتما إلى ارتقاء عقلي، وإن كان الارتقاء العقلي يستتبع في أكثر الأحيان نموا ملائما في عدد المفردات وفي صياغة الجمل واستعماله على خير وجه. كما أن تأخذ أطفال المعاهد –من مياتم ودور ملاجئ وغيرها –في نمو اللغة أمر واضح، والواقع أن هؤلاء الأطفال يصيبهم تأخر في شتى سمات الشخصية إذا قورنوا ببقية الأطفال الأسوياء، والسبب الاجتماعي في حالتهم واضح لا يحتاج إلى تفصيل [٨٣] . ومن ذلك ما يذكره لفين عن جريش Grisch بخصوص اختفاء البكم Dumbness الإرادي بمجرد تغير ظروف الوسط.

---

(٨٣) انظر: مثلاً (لفين: **١٩٣٥ ، ١١٠ – ١١١**). وهنا يؤسفنا عدم التعرض كثيرًا للآراء القيمة للمؤلف لفين وبقية الذين كتبوا من زملائه الذين ينتمون مثله إلى مدرسة الجشطلت، وهم جميعاً من خير علماء النفس الذين أكدوا كثيرًا على العوامل الاجتماعية في تكوين شخصية الطفل؛ وعذرنا في ذلك أن أعضاء هذه المدرسة السيكولوجية قد وجهوا انتباههم الكبير إلى مشاكل الإدراك الحسي على الخصوص دون أن يلتفتوا كثيرًا إلى شئون الشخصية الأخرى؛ وقلما وجدنا عندهم معالجة نوعية **Specifique** لمسائل اللغة، هذا مع العلم أننا حاولنا بقدر الإمكان أن نتقصى آراءهم هنا وهناك كما هو واضح في ثنايا الكتاب. ويمكننا أن نذكر نفس الملاحظة بخصوص مدرسة التحليل النفسي، ففيما عدا ما ذكرته هذه المدرسة فيما يتصل بالتهتهة واضطرابات الكلام القريبة منها، لم نجد لها مشاركة جدية في دراسة الظواهر الأخرى للغة عند الطفل

الفصل الثاني عشر

اضطرابات الكلام: التهتهة

تمهيد:

الكلام ظاهرة معقدة تستدعي عمل كثير من الأعضاء والعوامل. فهناك أعضاء الكلام من عضو السمع إلى اللسان والشفتين وغير ذلك من أعضاء وعضلات كثيرة حتى الحجاب الحاجز. وهناك عامل الفهم والذكاء والعوامل الانفعالية ثم العوامل الاجتماعية والمواقف الشتى التي ينشأ فيها الطفل، ولذا فاختلال أي عضو أو عامل مما تقدم يؤدي حتما إلى الإخلال بشكل ما في هذه الظاهرة المعقدة.

وإن نظرة نلقيها على طلبة المدارس نتبين –كما في بعض الإحصائيات– أن ثلاثة بالمائة منهم على الأقل يتلكأون في الكلام وثلث هؤلاء من ذوى التهتهة (١) وآخرون من ذوي صعوبات أخرى (سث ص٣). وهذه النسبة تزيد عند البنين عنها عند البنات بمقدار يتراوح بين ٢ : ١ إلى ١٠: ١ (جونسون: ١٩٤٨ ، ١٩١.. كنر: ٥٠٥). وقد

تظل نواقص الكلام عند الذكور حتى الرشد، لكن نادراً ما يحصل ذلك عند الراشدات.

وعيوب الكلام هذه هي إحدى العيوب العشرة الرئيسية التي يذكر جزل أن عشرة ملايين من أطفال (١) الولايات المتحدة من مختلف الأعمار يشكون منها (١٩٤٠، ٤).

وقبل البدء بذكر الأسباب التي يراها الباحثون لعيوب الكلام وبصورة خاصة لأشهر هذه العيوب وهي التهتهة، لا بأس من التوكيد منذ الآن على أهمية العامل النفسي الانفعالي ألا وهو: الخيبة والحرمان [٨٤] وما يسببان من قلق وارتباك. هذا العامل هو الذي نؤكد أهميته وقد التفت إليه معظم الباحثين سوءا كانوا من علماء الأمراض العلية أو غيرهم. هذا العامل والتغلب عليه أو الصراع معه هو قصة أكثر عاهات الكلام.

الأعراض المرضية: التهتهة

هناك إجماع تقريباً أن الغالبية العظمي من عيوب الكلام تظهر في السن قبل المدرسية. ومع أن هناك صورا عدة لهذه العيوب تتطرف فتصل إلى البكم [٨٥] أو قد تصيب تقطيع الكلام أو نغمته أو إيقاعه –فتحدث التهتهة– أو يحصل بطء لتعلم الكلام فتطول مرحلة الصراخ أو مرحلة المناغاة أو يحصل تثبيت لأية مرحلة من المراحل الأولى لتعلم الكلام، إلا

---

(٨٤) Frustration

(٨٥) Mutisme

أن أشهر هذه العيوب هي التهتهة، وسيتوجه إليها معظم الكلام في هذا الفصل.

وتعرف التهتهة بأنها تكرارات آلية غير منتجة للمقاطع أو إطالة للأصوات الأولى في المقاطع أو الكلمات (كنر، ٤٩٤ – ٤٩٧ ... هريمان مادة بانولوجيا الكلام).

وهناك شكل من التهتهة يتعلق فيه الفم ويتحرك الفك ولكن لا يخرج أي صوت وهذا الشكل يأخذ تسمية خاصة أحيانًا [(٨٦)] لكنه غالباً ما يعتبر أحد أشكال التهتهة (كول، ٣٤٧، جونسون، ١٩٤٨ ، ٣٢٧). كما يصاحب التهتهة أحيانًا نشاط خاص كأن يدخل المريض أصواتا قصيرة أو كلمات لا محل لها في بناء جملته. أو قد يصحب كلامه بحركات وأوضاع بدنية وسنلاحظ ذلك عند مناقشة علاج التهتهة.

ومن العيوب الشائعة أيضًا اللثغة [(٨٧)] كإحلال الثاء محل السين، والتاء محل الكاف وهناك عيب آخر هو صعوبة تلفظ أحرف معينة كالراء أو اللام. كل هذه العيوب تحدث في الطفولة الأولى وعن أصول متقاربة (بريدجز، ١٨٥). وفي بعض الحالات يحذف الشخص بعض الحروف من كلامه أو يشتت نطقها كما في نطق ال « س » أوال « ز » (جونسون: ١٩٤٨ ، ٨٩ – ٩١).

---

(٨٦) Stammering
(٨٧) Lisping

الآن كيف تبدأ التهتهة؟ إن كلام الطفل أول الأمر غير طلق. وإعادة المقاطع أو الكلمات أو عبارات بأكملها شيء معروف عنده بين الثانية والسادسة من العمر. بل إن التكرار ليبدأ بصرخة الميلاد: « آ آ آ » وما تعلم الطفل الكلام وإجادته إياه إلا السيطرة التدريجية على جهازه الصوتي بحيث يقلل من هذا التكرار رويدا رويدا حتى يحين وقت لا يلجأ إليه الطفل. وقد أمكن التمييز بين تهتهة أولية وهي هذه التي نجدها عند الأطفال الأسوياء من تكرار وتوقف نرى مثيلا له عند الراشدين من خطباء وغيرهم وهذا النوع غير مرتبط بتوتر [٨٨] أو قلق، وبين تهتهة ثانوية ذات شحنة انفعالية وتتسم برغبة صاحبها بالسيطرة عليها أو إخفائها وهذه هي الظاهرة المرضية.

وكثيراً ما تختلط صورتا التهتهة هاتان دون أن يمكن التمييز بينهما، ولهذا حين تظهر التهتهة عند الانتقال من مرحلة الكلمة الواحدة إلى مرحلة استعمال الجملة ويكون ذلك قبل السنة الرابعة نجد أن نسبة كبيرة من الأطفال تظهر عندها التهتهة ولا يلتفت إليها الآباء في هذه المرحلة وبالتالي لن يعرف أهي من النوع العادي أم من النوع المرضي.

ولكن تظهر التهتهة عند عدد أقل من السابق بكثير يكاد يكون عشر العدد السابق –في مرحلة ثانية تقع بين الرابعة والخامسة من العمر. وهذه المرحلة تجذب انتباه الراشدين أكثر من السابق، ثم هناك مرحلة ثالثة وتظهر عند السادسة وقرب دخول المدارس أو عند دخولها (جونسون: ١٩٤٨ ، ١٩٣... كنر، ٥٠٣... أرلت ٤٩٧ ، ٣٨٣).

---

(٨٨) **Tension**

دراسة الأسباب العضوية والاجتماعية والنفسية

الأسباب العضوية:

إن العوامل النفسية هي الأهم في جزء كبيرة من عوائق الكلام، ولكن تعدد مظاهر عملية الكلام يلزمنا بألا نغفل العامل العضوي ولا الاجتماعي.

هكذا يلاحظ أنه بعد مرض طال أمده وخلال فترات التعب والضيق البدني تظهر عند الطفل التهتهة لوقت وجيز ثم تختفي دون أن تترك أثراً. بل إن أي عاهات بدنية مهما ضعفت يمكن أن تكون سبباً لعاهات الكلام (ارلت، ٣٨١ ... كول، ٣٦٤).

إن الأعضاء التي تساعد على إنتاج الكلام عديدة جداً تمتد من الأحشاء حتى الأنف والأذنين، فلا يستبعد إذن أن يكون تلف أي عضو من هذه الأعضاء المنتشرة بين هذين الطرفين المتباعدين سبباً في الإخلال بعملية الكلام بشكل أو بآخر كما أن أي خلل عضوي أو وظيفي في الأعصاب يمنع التآزر الحركين، وإصابات المخ تؤخر عملية ارتقاء الكلام أو تسبب شتى العاهات الكلامية كأنواع الحبسة أو غيرها (هرلوك، ٢٣١ ... سبوك، ١٥١ ...مون، ٥٢).

وتحصل تغيرات في الصوت وطريقة النطق نتيجة أمراض تحدث للجهاز العصبي المركزي أو للغدد الصم كما في حالة المخصيين مثلاً. بل

وحتى مرضا كشلل الأطفال الذي يؤثر في الجهاز الحركي يعمل على التأثير في الكلام بل ويؤخذ الصورة المفهومة من النطق (كنر، ٥٠٣).

وعند طومبسون (ص٣٥٥) أن بعض البحاث يرجحون الجانب الوراثي في عاهة التهتهة وأن بعض التجارب جاءت مؤيدة لأقوالهم، ويؤيد هذا ما نجده عند هاريس [(٨٩)] إذ يرجح السبب العضوي في حالات التهتهة (١٩٤٨ ، ١٨٨). ولكن الأخذ بالجانب الوراثي أمر صعب قبوله إذ يلزم فصل الأطفال من ذوي التهتهة عن عائلاتهم بحيث لا يكون لهم عليهم أي تأثير وهذا مستحيل عمله وبالتالي لا نستطيع أن نعلم إلى أي حد المسألة موروثة أو مكتسبة وهذه هي حجة فلتشر [(٩٠)] (ص ٢٢٦). ونرى جونسون بعد أن بين ضعف معلوماتنا عن الوراثة وعلى الأخص ما يتصل بالعلاقة بين البدن والسلوك يذكر قائلاً: « عمليا لا يعرف أي شيء عن الوراثة بخصوص استجابات كالقلق أو الخوف مما له أثر كبير في التهتهة » (١٩٤٨ ، ١٨٣ -).

وهو في هذا النص يؤكد العامل النفسي ثم يبين بعد هذا مباشرة « أنه لا يمكن إيجاد أي أساس فيزيقي للتهتهة بمعنى أنه لا يوجد أي خصائص بدنية تميز أصحاب التهتهة من غيرهم ». ويمكننا أن نضيف إلى كلام المؤلف جونسون أن الأساس البدني الوحيد الذي يجتمع مع عوامل نفسية واجتماعية أخرى هو ما ذكرناه أعلاه من إصابات تصيب جانبا من

Harris (٨٩)
Fletcher (٩٠)

جوانب البدن وقد يتسبب بعض هذه الإصابات قبل الميلاد. وإن معظم المؤلفين في الحالات التي يبينون فيها أن هناك أسباباً وراثية يذكرون انها محدودة نادرة (هرلوك، ٢٣١).

الأسباب الاجتماعية:

مع أن هذه الأسباب يذكرها معظم الكتاب مشتركة مع الأسباب النفسية، إلا أننا سنذكرها على حدة ونفرز مظاهرها تيسيرا للدراسة. ويحق لهؤلاء الكتاب إشراكها مع العوامل النفسية إذ كثيرًا ما تتداخل معها. مثلاً: القدوة السيئة في الكلام تؤدى إلى محاكاة فقيرة نتاجها بعض صور من صعوبات الكلام، هنا عملية واحدة يشترك فيها عامل اجتماعي وآخر نفسي. كذلك حالات الغيرة والمنافسة يشترك فيها النفسي والاجتماعي (هرلوك، ٢٣١.. سبوك، ٢٧٣).

من الأسباب الاجتماعية التي نراها تتكرر عند البحاث تعليم الأعسر استعمال يمناه أو بالأصح قسره على ذلك. يذكر الباحث نيس عن طفلة عسراء أنها في الثالثة وأربعة أشهر كان كلامها من العجز بحيث لم يفهمها الآخرون إلا قليلاً، ولكن ما كادت تترك بعد ذلك وشأنها دون إرغامها على استعمال يمناها حتى تعدل كلامها في شهور قلائل (هاريس، ١٨٨... الدورية السيكولوجية Psychol. Bull. ١٩٢٩ ، ٢٧٩).

ومن الأسباب المهمة جداً هو نزعة الإلحاح وروح التأديب والتدقيق في أمور النظافة والمائدة وغيرها، صفات كهذه حين توجد عند الآباء فيها

ما فيها من عدم التعاطف مع حاجات الطفل وقابلياته. هكذا بقدر ازدياد إلحاح الآباء على أطفالهم في أمور الحياة اليومية ومن ضمن ذلك الكلام نفسه يزداد تلكؤ الأطفال وترددهم في الكلام، وهذا دور فاسد (جونسون: ١٩٤٤، ٣٣٠). عامل البيئة هذا له أشكال متعددة، إذ يذكر مثلاً أن التهتهة هي خلل « تشخيصي » أي أن تشخيص هذه الظاهرة في الطفل هو أحد أسباب المشكلة. أو استبدال مربية بأخرى أو قلق الأمهات وتوترهم أو تبدل انتباه الأبوين إلى طلاقة الكلام عند الطفل فكيرا ما ذكر الآباء في العيادات أن أولادهم يحسنون الكلام لفترة من الوقت ويسيئونه في فترة أخرى. وقد درست هذه الظاهرة مختبريا وإحصائيا، وتبين أن ما يعده البعض تهتهة أو كلاماً معاقا في بعض الأحيان يعتبرونه سويا في أحيان أخرى (طومبسون، ٣٥٤... جونسون: ١٩٤٨ ، ١٩٥ – سبوك، ٣٥٤).

هناك أيضًا عامل بيئي آخر يتضافر مع ما تقدم ولعله يشمل العوامل السابقة وهو عدم توافق الطفل مع البيئة وفقدان الاتصال بالموقف المباشر أو توقعه أن هذا الموقف سيجلب له أذى. وهنا يحصل دور فاسد أيضًا. فالبيئة المختلة تؤدي إلى عوائق كلامية والعوائق الكلامية تزيد في اختلال توافق الطفل مع البيئة وفي فصله عنها إلى درجة أن العوائق الكلامية وما يؤدي إليها قد يهيئان الطفل المعاق تلفظه إلى أن ينحط إلى مستوى شخصية عصابية [٩١] (كول، ٣٤٨.. سث ، ٥ –).

---

(٩١) Neurotic

وهناك ظاهرة من ظواهر عوائق الكلام، إذ يتقهقر الأطفال بعد الرابعة من العمر أحيانًا إلى الطريقة الطفلية (Baby- talk) التي سبق لهم التحديث بها قبل ذلك وأسباب هذه الظاهرة اجتماعية غالباً، إذ أن تدليل الآباء أحيانًا، أو تحفيزهم أطفالهم على استعمال هذه الطريقة بممارستهم لها أمامهم أو ظهور طفل جديد أو إهمال الأبوين النسبي لطفلهم (كنر، ٥٠٢ ، ٥١٠) هذه الأسباب كلها قد تؤدي إلى هذه الظاهرة من الكلام غير السوي.

أما بخصوص ظهور عوائق الكلام عند الأطفال الذكور أكثر منها عند الإناث فخير ما ذكر عنها هو ما نجده عند الباحثة شويل Schuell (في صحيفة اضطرابات الكلام ١٩٤٦ ، ٢٩٤ –) حين تذكر أن ظروفنا الحضارية تثيب صفات السلوك الانسحابي والخضوع وتعاقب صفات الاعتداء والاستقلال وتوكيد الذات، وتطلب حضارتنا الصفات الأولى من الإناث، وفي ذلك من التسامح ما فيه. بينما الصفات الأخيرة تطلب من الذكور وذلك هو سبب زيادة عوائق الكلام عند الأطفال الذكور.

ولكن مهما كان تطرف الباحثة شويل في رأيها، فإن الكثيرين يشاطرونها رأيها، وإن كان لنا أن نقول شيئاً فهو أن هذا المظهر من مظاهر الكلام كغيره في حاجة إلى آلاف أخرى من الأبحاث وتعديلات شتى للمناهج المستعملة ليمكن في النهاية أن نصل إلى الرأي الصواب. ويذكر جونسون (١٩٤٨ ، ٩٣) عن الباحثة أرين بول وهي من أشهر من قام ببحوث في هذا الخصوص إنها وجدت من دراسة قامت بها أن حوالي

٥٠% من البنات المدروسات لا يصلن إلى مرحلة السيطرة على الأصوات إلا في السادسة والنصف في حين أن نفس النسبة من الأولاد لا يبلغون ذلك إلا في السابعة والنصف، وهكذا فالأمر قاعدة لا شذوذ حين يتعثر الكلام في رياض الأطفال أو في السنوات الأولى من المدارس الأولية.

الأسباب النفسية:

نظرية أصحاب التحليل النفسي:

يعتقد هؤلاء أن عيوب الكلام ذات أساس نفسي وأنها غالباً ما ترجع إلى التبيت [(٩٢)] في المرحلة الفمية [(٩٣)] وإلى ذلك الارتباط بين الكلام والنزعات العدوانية [(٩٤)] نحو الأبوين، نزعات تأخذ صور العض والقضم وما شاكلهما، ونتيجة ذلك ما يحصل عند الطفل من قلق ينتشر إلى شتى صور النشاط الفمي ومن تلك الصو: الكلام (سيموندس، ٢٨٤... هاريس، ١٩٥).

ويذكر طومبسون في كتابه (١٩٥٢ ، ٣٥٦) معلقاً بقوله: « إن المسألة لا تزال مطروحة للبحث وهي، هل القلق هو سبب التهتهة أو نتيجة لها؟ ». هذا دور فاسد آخر طالما قابلناه في صور العلل المسببة للتهتهة أو غيرها من صعوبات الكلام.

---

(٩٢) Fixation
(٩٣) Le Stade Buccal
(٩٤) Agressif

ونقابل نقداً آخر في مصدر مهم في هذا الصدد (كنر: ١٩٤٨ ، ٥١٠) يذكر فيه مؤلفه: « أن غالبية علماء الأمراض العقلية والمختصين بأمراض الكلام اليوم نقلوا الحمل من الأعضاء والغرائز وعلم التكوين وعلم الإحصاء إلى الشخص نفسه صاحب التهتهة.. ولم يعد هناك طفل قدر عليه حين يولد أن يتهته بسبب ماضية الوراثي أو بسبب أي صورة من صور المصير المتابولي أو النيورولوجي أو الليبيدي.

وإذن لم يبق إلا أن نناقش السبب النفسي العام، هذا مع العلم أننا لا ننكر نظرية أصحاب التحليل النفسي إنما نراها جزئية ضيقة الأفق، وهي محتواة دون شك في السبب النفسي العام الذي سنذكره فيما يلي:

السبب النفسي العام لعيوب الكلام:

أن ما يعرف بالعصبية والتوتر الانفعالي وحدة مشاعر الطفل وحسده لطفل آخر ورغبته في جلب انتباه العائلة، وعلى الجملة قلق الطفل نتيجة شعوره بالخيبة أو الحرمات لسبب أو لآخر هذا هو السبب العام أو على الأقل السبب المباشر لعيوب الكلام ولأكثرها إنتشارا: التهتهة (هرلوك، ٢٣٤.. بريد جز، ١٨٥... هاريس، ١٨٨). ويعد جونسون في المصدر المذكور أعلاه (١٩٤٨ ص ١٨٢) العيوب التالية كأساس للتهتهة أو علة لها فيقول: أنها تحدث حين ينتظر الطفل حصولها أو حين يخافها أو يشعر بالتوتر توقعا لها أو حين يتجنبها. ويمكننا إرجاع هذه العلل الأربع إلى على عامة هي شعور الطفل بما عنده من عيب كلامي..

كما نجد نفس السبب عند كاتب مقالة باثالوجيا الكلام (هاريمان، ١٩٤٦) إذ يعتقد الكاتب أن الكلام غير السوي يوجد عند عامة الأطفال عادة أول الأمر، ولكن يصبح مشكلة إذا وقع أقران الطفل إلى مستوى شعوره اضطراباته الكلامية، عندها يأخذ الطفل بالنظر إلى مشكلته إما بالهجوم عليها ومحاولة التخلص منها أو بالإحجام عن الكلام ما أمكن وكلا الأمرين يسببان المخاوف والقلق والاضطراب في الكلام كنتيجة لذلك.

هذا السبب الذي يؤكده الكاتبان أعلاه: أي الشعور بالمشكلة هو طبعاً سبب جزئي يؤدي إلى القلق والتوتر وقد ذكرنا فيما سبق أن من الخير أن نذكر القلق والتوتر كسبب نفسي عام لمعظم عيوب الكلام مع العمل أن هناك عوامل كثيرة تؤدي إلى القلق والتوتر. وبذلك يمكننا أن نجمع أكثر العلماء على صعيد واحد.

بقي قبل الانتهاء من ذكر الأسباب العامة أو الخاصة أن نبين ظهور مشكلة الكلام أول الأمر. يلاحظ أنه بين الأولى والثالثة من العمر تزدحم على الطفل ظواهر عديدة كالانتقال إلى الطعام الصلب وإطعام الطفل نفسه، وتعلم المشي، والسيطرة على عمليات الإبراز والتبول وشعور الطفل بالحاجة إلى تكوين الجمل الطويلة بدل الكلمة الواحدة وهكذا، ولكل هذه الأسباب مجتمعة أو منفردة نجد الطفل يعيد أوائل جمله المرة بعد المرة كما يفعل الخطيب الذي تجابهه فكرة صعبة أو لم يحضر أفكاره جيداً، هذه الأوضاع إذا لم ينظر إليها المحيطون بالطفل برعاية وحسن تقدير من المحتمل

أن تكون سبباً في شعور الطفل بحرمانه من حريته بمعاكسة الغير له، ومن الممكن إذن أن مشاعر القلق هذه أن تثبت صور المحاولات الأولية عند الطفل ولا تسمع له بتجاوزها إلى ما بعدها من صور الكلام الإيقاعي السوي إلا بعد المرور بعقبات العلاج ومتاعبه (سبوك، ٢٧٣.. ارلت، ٣– ٤). بعض البحاث إلى التشاؤم لغموض وتنوع الأسباب ولأن بعض النتائج الباهرة لبعض أصحاب العيادات لم تستطع أن تحل المشكلة في شيء فلا تزال أي طريقة للعلاج غير قابلة للتعميم (هاريمان، مادة باثولوجيا الكلام).

فمن يقول بأن السبب اجتماعي ويؤيد كلامه بعدم وجود كلمة للتهتهة مثلاً في لغة الهنود الحمر أو الأقوام البدائية، يقول بإعطاء حرية أكبر للطفل أو تغيير للوسط الذي هو فيه [(٩٥)] والسماح له بأن يلهو مع دماه ووسائل لعبه أو أن يلهو مع أقرانه فهم خير له من أبوين قاسيين ملحاحين. أو بمحاولة توجيه انتباه الطفل من المشكلة الخاصة إلى مشكلة أخرى هي محاولة التأثير على المستمع بالعمل على نقل أفكار معينة إليه وبالتالي على الطفل أن يعني بعملية نقل أفكاره لا كلماته.

وهناك ظاهرة خاصة في علاج عوائق التهتهة، إذ كيرا ما يبتدع الطفل نفسه وسائل خاصة للتغلب على مشكلته، ويعمل الآباء على تشجيعه على ذلك. فيلجأ الطفل إلى أوضاع بدنية معينة يستخدمها لإجادة كلامه كأن يضغط على هذا الجزء أو ذاك من بدنه أو يشد

---

(٩٥) كروت لفين: نظرية دينامية عن الشخصية: (١٩٣٥ ، ١١٣).

بأصابعه إلى غير ذلك. وبعض الأطفال يجدون سهولة حين يغنون أو يعدون الأرقام أو يلقون قصائد محفوظة أو يعتقدون أنهم وحدهم أو حين يتكلمون في غرفة مظلمة، غير أن الطفل حين يلاحظ أحيانًا أن هذه الوسائل لا تجدي تزداد مشكلته تعقدا (كول، ٣٤٨.. كنر، ٥٠٦، ٥١١... بريدجز، ١٩٦ –).

ومن رأي جزل (١٩٤٨ ، ١٧١) أنه في النظر إلى كل صور الإعاقة عند الطفل يجب أن نيسر له تحقيق كل ما عنده من إمكانيات ويجب النظر إليه في حدود حاجاته والظروف التي نشأ فيها وما يمكن أن يكونه فيما بعد.

وهناك العلاج الخاص بالذين يعتنقون الأسباب العضوية والنيورولوجية؛ علاجهم هو تمارين الاسترخاء (٩٦) والتنفس الإيقاعي واستبدال اليد اليمنى باليسرى في الكتابة أو العكس دون التفات إلى أن الشخص إلى أن الشخص أعسر بالطبيعة أم لا (هاريس، ١٨٨، ١٩٥٠–).

ولا داعي هنا أن نبحث أساليب العلاج النفسي، فليس هذا مجالها، وحسبنا القول أن معظم عاهات الكلام ترجع إلى السنوات الأولى من العمر وأن تحليل هذه العاهات وإزالتها بالتيسير على الطفل لكي يأخذ

---

(٩٦) Relaxation

الطريق السوي في التطور والارتقاء هو أسلم الوسائل في العلاج كما ذكر جزل أعلاه.

وعلى العموم فإن غالبية عاهات الكلام قابلة للعلاج إلا تلك الحالات العضوية القليلة (ست:١٩٣٥ ، ٣).

خاتمة

تكون بعض الأعمال من الوضوح بحيث لا تخفى على أحد ولا يصعب استخلاص نتيجتها ووضع خاتمة لها، إلا أن أخرى غيرها تكون من الدقة والخفاء بحيث تحتاج إلى عين نافذة لتستشف زواياها وبالتالي فخواتم مثل هذه الأعمال ليست بالهينة. وأننا لنجد نفس الصعوبة في هذا المجال كما وجدها لويس حينما لم يكتب خاتمة لرسالته عن الدكتوراه التي أشرنا إليها. ذلك أن كل فصل من فصول هذه الرسالة في حاجة إلى جيل أو جيلين آخرين من البحاث ليستكملوا العوز الذي فيه. فإلى أي حد تكون اللغة تلقائية أو نتاج أثر الغير؟ وما هي أصوات الطفل الخاصة به والتي يستطيع أن يأتي بها بفطرته وما علاقة اللغة بالذكاء وبالحالة الانفعالية وبسمات الشخصية الأخرى؟ وما صلة الحالة الاجتماعية والمهنية بعدد المفردات؟ ولماذا يمر بعض الأطفال بمرحلة الطمطمة في أوائل الثانية دون أن يمر بها غيرهم؟ بل ومراحل اللغة الأخرى لماذا تختلف من طفل إلى آخر؟ حقاً إن جزل والأمريكان عامة طالما أكدوا أن بالإمكان أن تكتشف القوانين الثابتة لنمو الطفل، ولكننا نسأل هل قدر لهذا الأمل أن يتحقق إلى الآن بل هل في الإمكان أن يتحقق عما قريب؟

على أية حال، ها نحن أولاء نبلغ في رسالتنا هذه بدراسة اللغة منذ صرخة الميلاد حتى السن المدرسية حوالي السادسة. وقد حاولنا قدر الإمكان ألا نحسم في الأمور حسما رياضيا، فإطلاق الأقوال وابتسار

الأحكام شيء هين لكن ليس مجاله الأبحاث العلمية. وفي جميع الأحوال التي لم نقطع فيها برأي جازم وحاولنا فيها أن نذكر الأمر على وجه التقريب في جميع هذه الأحوال كانت لها الحجج الكافية التي اقتبسناها من علماء ذوى اتجاهات متباينة وإن كانت أدلة الواحد لا تختلف في قيمتها عن أدلة الآخر. إلا أن المقارنات المتعددة سمحت للباحث أحيانًا أن يفضل جانبا دون آخر وأن أكبر ما يمكن أن نذكره في مجال هذه التفضيلات هو توكيدنا على الجانب الاجتماعي. وسبب ذلك تأثرنا باتجاهات الأستاذ سراد واعتزازنا بالتوكيد على الجانب الاجتماعي لأن ذلك هو ما يتطلبه الوضع الحضاري الراهن، وحسبنا أن نشير إلى مفكر كجون ديوي في هذا الصدد بل إن الدراسات اللغوية التي عملت بخصوص الأطفال لم تخرج بعد الحرب العالمية الأولى حتى اليوم عن هذا الجانب الاجتماعي. بل وحتى الحالة الوحيدة التي أكدنا فيها على العامل النفسي أكثر من العامل الاجتماعي لم تكن لتحدث لولا أن البحث خاص بالجانب السلبي من الكلام أي الكلام المريض، وعذرنا في ذلك هو أن صاحب صعوبات الكلام مستغرق في مشاكله النفسية من قلق وتهيب وشعور بالخيبة والحرمان إلى درجة أنه بعيد عن التأثر بالعوامل الاجتماعية التي هي وحدها أكثر مما عداها تهيئ الفرد إلى النمو السليم بلغته. فكأن الجانب الاجتماعي لا يزال صاحب الصدارة حتى في هذا الموضع.

وقبل إنهاء الخاتمة نحب أن نعتذر عن بعض التباين في الحجم بين الفصول تباين لم نستطع ملافاته في بعض الحالات فقط.

وكلمتنا الأخيرة أن موضوع الكتاب قد استغرق عقلنا وقلبنا جميعاً وأملنا وطيد بأن القراء الكرام سوف يشاركوننا المتعة العظمي التي وجدناها بعد أن راجعنا الكتاب في صورته الحاضرة. هذا ونأمل أن طبعة ثانية للكتاب سوف تيسر للمؤلف استكمال أية فجوات أو نقاط غير مدروسة، واعتمادنا الكبير في ذلك على ما نلقاه من نقد سليم وتقدير صادق.

بعض المصطلحات العلمية

١- اتصال	Communication
٢- استحضار	Representation
٣- استدعاء	Evocation
٤- استيداء	Maipulation
٥- اسم	Noun, Name
٦- اهتزاز	Vibration
٧- تركز في الذات	Egocentrisme
٨- تصويت (تفوه)	Vocalisation
٩- تعبير	Expression
١٠- تقطيع	Articulation
١١- تنغيم	Intonation
١٢- تهتهة	Stuttering (Stammering)
١٣- حركة معبرة (إيماءة)	Gesture
١٤- حساسية باطنية	Interoceptive
١٥- حنجري (تنظيم -)	Laryngeal Organization
١٦- دغدغة	Chatouillement
١٧- رجع دائري	Circular Reaction
١٨- صوت	Sound
١٩- طريقة طفلية في الكلام	Baby - talk

٢٠- طمطمة	Jargon Speech
٢١- عيني	Concrete
٢٢- فهم	Comprehension
٢٣- قرقرة	Gurgling
٢٤- لعبي	Ludique
٢٥- محاكاة	Imitation
٢٦- محاكاة عاجلة	Echolalia
٢٧- محاكاة مؤجلة	Metalalia
٢٨- نطق	Voice
٢٩- هدهدة	Caresser
٣٠- هدير (بالفرنسية)	Cooing

BIBLIOGRAPHY المراجع

1. Allport (T.F.H): Social Psychology, Houghton & Miffin Co., U.S.A., 1924.
2. Arlitt (Ada): Psychology of Infancy & Early Childhood, U.S.A., 1946.
3. Astrayan (E. A.): Pavlov, Academy of the Sciences of the U. S., 1953.
4. barder (editor): Child's Behavior & Development, New York, 1943.
5. Bean (C. H.): Journal of Jenetic Psychology, 40, 1932.
6. Blatz: Understanding the Young Child, University of London press, 1944.
7. Bowlby (J.): Child Care & the Growth of Love, Penguin Books, 1953.
8. Bowley (A. H.): Modern Child Psychology, 1948.
9. Bridges (K.): the Social & Emotional Development of the pre- school Child, Kegan paul, London, 1931.
10. Britannica (Encyclopediae): Articles, Language, Civilization.
11. Buhler (Ch.): the First Year of Life, the John Day Co, New York, 1930.
12. Buhler (Ch.): From Birth to Maturity, Kegan Paul, London, 1937.

13. Buhler (K.): Jornal de Psychologie, 23, 1926.

14. Buhler (K.): the Mental Development 9f the Child, Kegan Pual, London, 1930.

15. Buytendjk: Ttaite de Psychologie Animale, Traduit par Duquesne, Presses Universitaires de France, Paris, 1952.

16. Cesarie (paul): Psychologie de l'Enfant, Presses Universitaires de France, Paris, 1949.

17. Cole (L.) & Morgan (J. J. B.): Psychology of Childhood & Adolescence, Rinehart & Co., inc., New York, 1949.

18. Collins (M.) & Drever (J.): Psychology & Practical Life, University of London press Ltd., 1936.

19. Conil (M. Violet-) & Canivet (N.): L' Exploration Experimentale de al Mentalite Infantile, presses Universitaires de France, Paris, 1946.

20. Darwin (Ch.): A Biographical Sketch of an Infant, "Mind", July, London, 1877.

21. Darwin (Ch.): the Expression of Emotions, London, 1890.

22. Delacroix (H.): Le Langage & la Pensee, Felix Alcan, Paris, 1924.

23. Descoeudres (A.): Le Developpement de l' Enfant, de deux a sept ans, Delachaux & Niestle, Neuchatel & Paris 1946.

24. Dewey (E.): Infant Behavior, New York, Columbia University press, 1935.

25. Dewey (J.): Intelligence in the Modern World, Modern Library, New York, 1939.

26. Dewey (J.): Democracy & education (An Arabic Translation) Cairo, Egypt, 1946.

27. Drever (J.): A Dictionary of Psychology, penguin Books, 1935.

28. Encyclopedie, La Grande (1885 - 1901), Art. : Parole.

29. Ewing (I. R.) & Ewing (A. W. G.): Opportunities & the Deaf Child, University of London press, 1947.

30. Fletcher (J. N.): The Problems of Stuttering, Longman Green, New York, 1928.

31. Freud (A.) & Burlingham: Enfants sans Familles, presses Universitaires de France, Paris, 1949.

32. Garde (B.): La Voix. Presses Universitaires de France, Paris, 1945.

33. Gardiner (A. H.): Speech & Language, Clarendon Press, Oxford, 1932.

34. Gesell (A.) "a": Infncy & Human Growth, the MacMillan Co., New York, 1928.

35. Gesell (A.) "b": the Mental Growth of the pre-School Child, The MacMillan Co., New York, 1928.

36. Gesell (A.) : The Guidance of Mental Growth in Infant & Child, The MacMillan Co., New York, 1930.

37. Gesell (A.) & Thompson (H.): Infant Behavior; Its Genesis & Growth, McGrow Hill-Book co., inc., NewYork, 1934/

38. Gesell (A.) & Others: the First Five Years of Life, Methwen & Co., Ltd., London, 1940.

39. Gesell (A.) & Amaturda (C.): Developmental Diagnosis, Paul B. Hoeber inc., New York, 1941.

40. Gesell (A.): Studies in Child Development, New York, 1948.

41. Gesell (A.) & Others: Le Jeune enfant dans la Civilisation Moderne, tradiut par Lezine, paris, 1949.

42. Gregoire (A): L'Apprentissage du Langage, Les deux premieres annees, paris, Alcan, 1937.

43. Gregoire (A): L'Apprentissage du Langage la 3eme annee & les annees suivantes, Alcan, paris, 1947.

44. Guillaume (P.): La psychologie de La forme, Flammarion, paris, 1934.

45. Guillaume (P.) " b" : Manuel de Psychologie, presses Universitaires de France, paris, 1950.

47. Harriman (aditor): Encylopedia of paychology, New York, 1946.

48.Harris (N.G.) (editor): Modern Trends in Psychological Medicine, Butlerworth & Co. London, 1948.

49. Heidbreder; Seven Psychologies, Appleton-Gentury Grofts inc., New York, 1933.

50. Hooton (E. A.): Up from the Ape, the MacMillan Co., New York, 1947.

51. Holmes (G.): Clinical Meurology, Livingstone Ltd., Edinburgy, 1946.

52. Hurlock (E.B.): Child Development, Mac Graw-Hill Book Co., inc., U.S. A., 1950.

53.Isaacs (S.): Childhood & Atter, Kegan paul, London 1948.

54. James (W.): the principles of Psychology, London, MacMillan & Co., 1890.

55. Jespersin (O.): Language, George Allen, London 1950.

56. Johnson: Quarterly Journal of Speech, 30, 1944.

57. Johnson & Others: Speech Handicapped School Children, Harper & Brothers, New York, 1948.

58. Kanner (Leo): Child psychiatry, Charles C. Thomas, U.S. A., 1948.

59. Klineberg (O.): Social Psychology, Henry Holt & Co., New -York, 1952.

60. Kohler (Chaude): Les Problemes Neuro-Pschiatriques & Medico -Pedagogiques de

l'enfant, Presses Universitaires de France, Paris, 1952.

61. Krech & Crutchfield: Theory & Problems of Social Psychology, U.S.A. 1948.

62. Laguna (de): Speech, Its Function & Development, New Haven, Yale University press, 1927.

63. Lewin (Kurt): Dynamic Theory of Personality, Mc Graq Hill Book Co., inc., New York, 1935.

64. Lewis (M.M.): Infant Speech, Kegan Paul, London, Isted. 1936, 2nd ed, 1951,

65. Lorimer (F.): the Growth of Reason, Kegan Paul, London, 1929.

66. McCarthy (D.): Psychological Bulletin, 26. New York, 1929.

67. McCarthy (D.): the Language Development of The pre- School Child, University of Minnesota Press, U.S.A., 1929.

68. McCarhy (D.): Language Development in Children, edited in "Manual of Child Psychology" Translated into French & Printed in presses Universitaires de France, Paris, 1952.

69. Meredith; The Egyptian Journal of Psychology, Feb. 1952.

70 Miller (G.A.): Language & Communication, McGraw Hill Boop co., U.S.A., 1950.

71. Morris (Ch.): Signs, language & Behavior, Prentice - Hall, inc., U.S.A. 1951.

72. Mourad (Y.): The Egyptian Journal of Psychology - June, 1946.

73. Mourad (Y.): The Egyptian Journal of Psychology, Febraury, 1947.

74. Mourad (Y.): Principes de Psychologie Generale, (en arabe), Editions "Al-Maaref", le Caire, 1948.

75. Mourad (Y.): Psychologie Sexuelle (en arabe), Editions "Al-Maaref", Le Caire, 1954.

76. Mourad (Y.): L'Eveil de l' Intelligence, Presses Universitaires de France, Paris, 1955.

77. Murphy (G.): Historical Introduction to Modern Psychology, Harcourt, Brace & Co., New York, 1950.

78. Munn (N. L.): Psychology, G.G. Harrap & Co., L td., U.S.A. 1947.

79. Naville (p.): La Psychologie, Science du Comportement, Gal-limard, Paris, 1949.

80. Newcomb (& others): Readings in Social Psychology, Henry Holt & Co., New York 1951.

81. Paulhan: La Double Foncrion du Langage, Alcan, Paris, 1929.

82. Pichon (E.): Le Developpment Psychologique de l' Enfant & de l'Adolescent, Masson & Cie,. Paris, 1936.

83. Paiget (J.): Le Langage & la Pensee chez l' Enfant, Delachaux & Niestle, Neuchatel & Paris, 1923.

84. Paiget (J.): La Representation de Monde chez l' Enfant, Alcan, Paris, 1926.

85. Paiget (J.): La Fonction du Symbole chez l' Enfant. Delachaux & Niestle, Suisse, 1945.

86. Pieron (H.): Voxabulaire de la Pshchologie, Presses Universitaires de France, Paris, 1951.

87. Ponty (M.): Bulletin de Psychologie de l' Unicersite de Paris, Decembre, 1949 (Numero: 2).

88. Ponty (M.): La Conscience & l' Acpuisition de Langage, Bulletin de Psychololgie de l' Universite de Paris, Janvier, 1950. Fevrier, 1950, Mars-Avril, 1950, Mai 1950 (Numeros: 3- 7).

89. Ponty (M.): Les Relations avec Autrui chez l' Evfant, Les Cours de Sorbonne, 1950- 1951.

90. Preyer (W.): the Mind of the Child, Appleton & Co., New York, 1893.

91. Preyer. (W.): Mental Development in the Child, Appleton & Co., New York. 1894.

92. Pronko (N. H.): Psychological Bulletin 73, No. 3, U.S.A., 1946.

93. Psychological Bulletin, No. 3, May, 1929 (U.S.A.).

94. Sapir (E.): Selected Writings, edited by Mandelhaum, U.S.A., 1951.

95. Schuell (H.): Journal of Speech Disorders, 12, 1946.

96. Seth & Guthrie: Speech in Childhood. Oxford University Press, 1935.

97. Simonds (P.M.): the Dynamics of Human Adjustment, Appleton- Century Crofts Co., inc., New York, 1949.

98. Shirley (M.): the First two Years, A Study of Twenty Five Babies, the University of Minnesota press, U.S.A., 1933.

99. Social Sciences, Encyclopedia, Article; Language.

100.Spock (B.): Baby & Child Care, Pocket Books, inc., New York, 1954.

101. Stein (Leopold): Speech & Voice, Methwen & Co., Ltd., London, 1942.

102. Stein (L.): The Infancy of Speech & the Speech of Infancy, Methwen & Co., Ltd., London, 1949.

103. Stern (W.): Psychology of Early Childhood, Up to the Sixth Year of Age, G, Allen & Unwin Ltd., London, 1924.

104. Stinchfield (Sara): The Psychology of Speech, Expression Co., U.S.A., 1928.

105. Tilquin (A.): Le Behaviorisme, Librairie Philosophique J. Vrin, Paris, 1950.

106. Thompson (G.G.): Child Psychology, G.G. Harrap & Co., Ltd., U.S.A., 1952.

107. Thomson (G. H.): Instinct, Intelligence & Character, G. Allen & Unwin Ltd., London, 1949.

108. The Twenty - Eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education, U.S.A., 1929.

109. Valentine (C.W.): The Psychology if Early Childbood, Methwen & Co. Ltd. London, 1942.

110. Wallon (H.): The Egyption Journal of Psychology, October, 1946.

111. Wallon (H.): Les Origines de la Pensee chez l' Enfant, Tome II, Presses Universitaires de France, Paris, 1947.

112. Wallon (H.): Les Origines du Caractere chez l' Enfant, Alcan, Paris, 1949.

113. Wallon (H.): L' Evolution Psychologique de l' Evfant, Librairie Armand Colin, Paris, 1952.

114. Watson (J.H.): Psychology from the Standpoint of a Bahaciorist, Lippincot Co., U.S.A., 1929.

115. Yerkes: Almost Human, Century Co., U.S.A., 1925.

116. Young (Kimball): Social Psychology, Appleton - Century Crofts, New York, 1944.

117. Ziwar (M.): The Egyption J. of Psychology, June - September, 1951.

صالح الشماع: المدخل إلى علم النفس – الطبعة الأولى – مطبعة الرابطة – ١٩٥١.

الفهرس

الباب الرابع

ملحق في العوامل الاجتماعية والمرضية